IDA BUTELMAN
(compiladora)
ALICIA CORVALÁN DE MEZZANO
MARTA SOUTO • LUCÍA GARAY
MIRELLA CREMA • LIDIA M. FERNÁNDEZ

Pensando las instituciones

Sobre teorías y prácticas en educación

PAIDÓS
Grupos e Instituciones

Esta obra se propone pensar las instituciones, y respecto de ellas, las condiciones que hacen posible su funcionamiento o lo perturban.
Apoyándose en una diversidad teórica —dado que en el trabajo con instituciones son posibles más de un punto de vista y, por lo tanto, se puede proporcionar más de una respuesta—, intenta explicaciones críticas en la búsqueda de nuevos modelos, con el fin de ofrecer al profesional de las instituciones diferentes perspectivas para percibirlas y analizarlas, de modo que le sea posible recuperar el proceso institucional perturbado por el estado de conflicto.
Cada una de las autoras construyó la imagen del "objeto institución" con teorías y prácticas acordes con su propia concepción de lo social, con su ideología, sus necesidades profundas y sus deseos; todas trabajaron las instituciones, tanto desde adentro como desde afuera de ellas, y atravesaron los interrogantes acerca del poder, los liderazgos y el proyecto institucional; desde diversas teorías y desde la práctica individual de intervención, asesoramiento, investigación y consultas en instituciones públicas y privadas brindaron definiciones y análisis conceptuales que han sido integrados en útiles modelos teóricos y de acción.

La doctora Ida Butelman, de destacada trayectoria en el campo de la psicopedagogía y el análisis institucional, es también autora de *Psicopedagogía institucional* (1988), obra perteneciente a nuestro fondo editorial.

ISBN 950-12-3250-6
14350
9 789501 232509

Ida Butelman
(compiladora)
Alicia Corvalán de Mezzano
Marta Souto • Lucía Garay
Mirella Crema • Lidia M. Fernández

Pensando las instituciones

Sobre teorías y prácticas en educación

PAIDÓS
Buenos Aires - Barcelona - México

Cubierta de Gustavo Macri

306
CDD

Pensando las instituciones : sobre teorías y prácticas de educación / Ida Butelman... [et al.] ; dirigido por Ida Butelman.- 1ª ed. 3ª reimp.- Buenos Aires : Paidós, 2006.
240 p. ; 22x15 cm.- (Grupos e instituciones)

ISBN 950-12-3250-6

1. Sociología de la Cultura I. Ida Butelman, dir.

1ª edición, 1996
1ª reimpresión, 1997
2ª reimpresión, 1998
3ª reimpresión, 2006

Reservados todos los derechos. Quedan rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© Copyright de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, 1065 Buenos Aires-Argentina
e-mail: literaria@editorialpaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Primera Clase,
California 1231, Ciudad de Buenos Aires, en enero de 2006
Tirada: 600 ejemplares

ISBN 950-12-3250-6

ÍNDICE

Introducción 9

1. Espacios institucionales y marginación. La psicopedagogía institucional: su acción y sus límites, por *Ida Butelman* 13

2. Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional, por *Alicia Corvalán de Mezzano* 40

3. Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional, por *Marta Souto* 77

4. La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones, por *Lucía Garay* 126

5. La psicopedagogía institucional en la escuela, por *Mirella Crema* 159

6. Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa, por *Lidia M. Fernández* 183

INTRODUCCIÓN

Introducir al lector en un libro colectivo requiere un primer acercamiento al objeto, denominarlo, describirlo, interpretar su nombre, decir algo de las teorías que lo sostienen, de su historia.

Cada una de nosotras construyó la imagen del "objeto Institución" con teorías y prácticas acordes con su propia concepción de "lo social", con su ideología, con sus necesidades profundas y –¿por qué no?– con sus deseos. Sin embargo, algo común subraya el intento de este libro; todas hemos trabajado las instituciones educacionales, desde adentro de ellas y desde afuera.

Todas hemos atravesado los interrogantes acerca de "lo institucional en la educación", es decir:

— el poder, la lucha por el poder;
— los liderazgos internos en su clasificación tradicional de democrático, autocrático, *laissez faire*;
— la rivalidad, el rumor y la comunicación perturbada;
— los vínculos de tarea interferidos por vínculos familiarizados;
— la ausencia o el déficit de intercambios con el afuera, con riesgos de empobrecimiento científico y educacional;
— la desviación del proyecto institucional;
— la pérdida de la memoria institucional y el aislamiento y la ritualización del proceso.

Las teorías que sostienen este libro son diversas. Esto no significa que cada una de las autoras que lo conformamos se base en *una* teoría; más bien queremos explicitar que consideramos que todo trabajo *con* instituciones es multidisciplinario.

Nosotras mismas estamos aportando, desde nuestras prácticas in-

dividuales de intervención, asesoramiento, investigación y consult en instituciones públicas y privadas, algunas definiciones y anális conceptuales que ya están integrándose en útiles modelos teóricos y de acción.

Consideramos que nuestras diferentes experiencias, procedentes de la Filosofía, la Pedagogía, la Psicopedagogía, la Psicología, la Sociología, la Psicología Social y las Ciencias de la Educación, nos han permitido ampliar el campo conceptual de "lo institucional" desde el ejercicio de la docencia universitaria en las universidades nacionales de Buenos Aires, La Plata, Córdoba y Rosario; algunas de nosotras desde 1955, con interrupciones durante los gobiernos de facto.

Esta tarea docente se conjuga y se enriquece con la aplicación de algunos modelos teóricos a la práctica de la intervención institucional en situaciones de conflicto y crisis.

Las diferencias procedentes de las distintas opciones teórico-metodológicas se inscriben en nuestra decisión de rescatar algunos valores y perspectivas sobre educación, incluyendo esas mismas diferencias que configuran el "objeto Institución".

A lo largo de esta obra nos proponemos pensar las instituciones y en ellas las condiciones que hacen posible su funcionamiento o lo perturban.

Al apoyarnos en la necesaria diversidad teórica, estamos diciendo que consideramos el trabajo con instituciones un campo donde es posible más de un punto de vista. Por ello también es posible más de una respuesta, lo cual nos compromete a intentar explicaciones críticas en la búsqueda de nuevos modelos teóricos y de acción con el fin de dar al profesional de las instituciones diferentes perspectivas para percibir, indagar, analizar y operar sobre ellas de modo que le sea posible ayudar a recuperar el proceso institucional perturbado por el estado de conflicto.

Consideramos que en este operar del institucionalista es central su función de terceridad entre las partes en conflicto, ya sea intra-institucional o con otra institución, lo cual permite evitar alianzas. Esta conducta configura el fundamento ético de la intervención.

Tenemos conciencia de que todavía se trabaja en el campo institucional sólo con una colección de categorías conceptuales. Sin embargo, consideramos que nuestros aportes teórico-metodológicos van a contribuir al desarrollo de un cuerpo sistemático de teoría.

Ahora bien: las teorías en las que se apoyan nuestros modelos

teóricos y de acción proceden del psicoanálisis, la psicología social, la sociología, las teorías del espacio, las teorías del tiempo, las teorías de la política, las teorías de los grupos, la antropología social. Algunas de nosotras hemos trabajado combinándolas de modos diferentes, en instituciones educacionales desde el jardín de infantes hasta la universidad.

Hemos redefinido aquí varios conceptos a la luz de nuestras investigaciones personales, tarea que –pensamos– permitirá reestructurar el sentido de lo institucional considerando nuestras circunstancias actuales.

Somos, por otra parte, deudoras del pensamiento de autores como S. Freud, K. Lewin, W. Bion, E. Pichon Rivière, J. Bleger, R. Kaës y otros, en cuyas ideas hemos hallado algunos nexos con nuestros propios aportes, y en cada caso las hemos citado en nota a pie de página y en la bibliografía.

Nuestro agradecimiento a la Universidad Nacional de Buenos Aires y a la Universidad Nacional de Córdoba porque nos han permitido constituir espacios legítimos para la investigación de estos temas.

Nuestro especial agradecimiento a las instituciones y comunidades en las que venimos trabajando desde hace mucho tiempo y que, necesariamente, deben quedar en el anonimato.

IDA BUTELMAN

1. ESPACIOS INSTITUCIONALES Y MARGINACIÓN. LA PSICOPEDAGOGÍA INSTITUCIONAL: SU ACCIÓN Y SUS LÍMITES

Ida Butelman

Dedico este pequeño trabajo, hito de largas experiencias, a mi hijo Martín, a mi nuera Susy, a mi nieto Pablo, a mi nieto Matías, a mi nieta Daniela, porque me descubro cada día en el asombro de amores no imaginados.

ALGUNAS PALABRAS PREVIAS

Considero a la psicopedagogía institucional[1] un modelo teórico-práctico que permite una indagación, un diagnóstico y una elaboración de recursos para la solución de problemas en situaciones de carencia, conflicto, crisis, en instituciones educacionales. La psicopedagogía institucional constituye el análisis institucional en el área educacional, en relación con el contexto social.

En este trabajo me refiero a carencias en la educación oficial gratuita en la Argentina, y al efecto que producen en las comunidades pobres y marginadas que enfrentan la necesidad de educar a sus niños.

Considero algunos conceptos que puedan quizás ayudarnos a pensar nuestras instituciones educacionales y comprender sus fenómenos con el fin de implementar recursos para un cambio, "contraviniendo" los mandatos de lo ya instituido por el poder.

Tomo para este trabajo conceptos tales como *percepción social* y *contexto social* para entender el *espacio real* donde existen las instituciones, y por otra parte el *lenguaje* como instrumento de configuración de las situaciones analíticas y como única mediación entre estructura y proceso durante una intervención institucional.

1. Butelman, I.: *Psicopedagogía institucional (Una formulación analítica),* Buenos Aires, Paidós, 2a. reimpresión, 1994.

Hago finalmente referencia a la acción profesional del psicopedagogo institucional, así como también a las razones de los límites para su quehacer.

ALGUNOS CONCEPTOS QUE SIRVEN PARA SOSTENER LA INDAGACIÓN DE SITUACIONES DE CONFLICTO EN LA PSICOPEDAGOGÍA INSTITUCIONAL

Sabemos que las personas transitan y permanecen en instituciones desde que nacen, como forma de integrarse en una sociedad donde aprenden a organizar sus conductas de acuerdo con los requerimientos y las expectativas de los "otros", basados en un sistema de normas y valores específicos que se esperan equitativos.

Estos primeros "otros", sabemos, son los padres, el grupo familiar, o en su defecto todo grupo sustituto o institución que se hace cargo dentro de cierta situación económica, de cultura, de ideología.

Espacio real y situación

Esta organización de conductas se ubica, así, en un espacio real a la vez objetivo y subjetivo que constituye las situaciones.

Esta dimensión de espacio real como equivalente de situación en sus dos aspectos configura el espacio de la realidad donde compartimos los procesos. De este modo, en cada situación podrán ser "percibidos" esos procesos, ya sea por observadores incidentales, como testigos circunstanciales, o bien por observadores sistemáticos desde modelos teóricos, con fines precisos de indagación institucional y de solución de problemas.

El espacio real se inscribe, en principio, en la tercera dimensión; sin embargo, la experiencia personal no puede reducirse totalmente a ella.

La historia del concepto de espacio nos provee de datos para tener en cuenta; éste fue cambiando en sus contenidos a través del tiempo y es así como desde un enfoque mitológico y filosófico sus contenidos básicos fueron en un principio los de "superficie".

Sólo a partir de Newton (siglo XVIII) es posible cuestionar la posición cartesiana que sostenía la equiparación de espacio y tercera dimensión.

Con Brentano (1838-1917) la teoría del conocimiento y la psicología se acercan en una fenomenología de la conciencia; fenomenología de sus formas de "percibir" y de sus especies de vivencias, donde actos e intenciones apuntan a una psicología descriptiva.

El mismo concepto de "conocer" experimenta entonces importantes modificaciones, desde el punto de vista que brindan la intuición y la evidencia, en un acontecer de lo "intencional" de la conciencia.

Brentano se opone a la idea de conocimiento como simple juzgar y muestra por su parte un nuevo *pathos,* es decir la entrega intuitiva y la inclinación a la experiencia de una conciencia descubridora y en lo posible adecuada a los particulares territorios de la investigación (Jammer, 1960).

Para Brentano el espacio real "es" el espacio de la percepción, porque ésta supone un objeto y una conciencia intencionalmente dirigida. Supone además la posibilidad de la descripción.

Kurt Lewin (1890-1947), psicólogo alemán fundador de la Teoría del Campo en psicología, enfocó la conducta, en primer lugar, como una función de la persona en una "situación presente", e intentó formalizar esta teoría, haciendo uso de la topología.

Esta geometría psicológica (1936) representa diagramáticamente ciertos conceptos estructurales de la Teoría del Campo. En ella trata de investigar las relaciones espaciales (en un sentido psicológico), en especial las relaciones de "parte-todo": las de membresía (conductas de los miembros de un grupo social "en situación"). Para ello construye, dentro de su sistema topológico, el concepto de espacio vital, el cual *es* el campo psicológico o situación total. Ello incluye la totalidad de los hechos que determinan la conducta de un individuo *en un momento dado.*

Cualquier parte que se destaque del espacio vital o de la persona la define como *región,* con lo cual se refiere más bien a las actividades "presentes, percibidas u observadas" que a las áreas o los lugares objetivos donde ellas ocurren. Por lo tanto, cuando habla de *locomoción* no se refiere a movimientos físicos en el espacio tridimensional, sino a cualquier cambio de posición de la conducta de la persona dentro del espacio vital o, como dijimos, dentro de la situación total; lo cual nos permite inferir las causas reales de ese cambio en relación con el contexto social tanto en los grupos como en las instituciones, las comunidades y la sociedad (Lewin, 1936).

El enfoque histórico dentro de la teoría psicoanalítica nos informa

acerca del proceso por el cual el ser humano deviene "capaz de percibir" a partir de formas más tempranas que enraízan en el espacio imaginario (Sami-Ali, 1976).

Sabemos que los procesos primarios constituyen el núcleo básico del descubrimiento del inconsciente y son las primeras experiencias del cuerpo en su doble referencia a lo real y a lo imaginario, y es a partir de tal referencia que inferimos la unidad entre lo físico y lo psíquico del sujeto y nos explicamos el proceso por el cual el hombre "accede a la *percepción*", transitando del espacio imaginario al real.

En los límites de lo interior y lo exterior, de la representación y de la expresión, del afecto y la percepción, dice Sami-Ali, el espacio imaginario corresponde a una amplia gama de fenómenos tanto patológicos como normales, cuya estructura última lleva el sello de esta misma ambigüedad fundamental. Es una región limítrofe donde los intercambios entre el hombre y el mundo se producen de manera misteriosa por mediación del propio cuerpo.

En los sueños, dice, es posible comprobar cómo el cuerpo se vuelve una "potencia" desconocida, por la magia de la transformación del espacio real en un espacio imaginario; "adentro y afuera dejan de ser simples puntos de referencia objetivos que definen el sentido de una acción que se desarrolla en el mundo exterior, para investirse de un valor corporal primordial" (sin conciencia de tiempo, sin conciencia de situación).

Ahora bien: el espacio real exige "existir aquí" como conciencia temporal, lo cual constituye la base del concepto de situación. Este concepto "aquí" permite la percepción, la observación, la descripción y la representación.

Por otra parte, el hecho de que el concepto de situación incluya la posibilidad de la descripción supone el reconocimiento del *concepto de cambio* (movimiento, articulación, proceso) y de *conciencia de cambio* (absolutamente ubicado en el presente y factible de descripción, de ser hablado, nombrado, comunicado). Pero surgiría un problema posterior por encima de nuestra conciencia de cambio si dijéramos que sólo podemos experienciar el presente, ya que éste es "sólo" estrictamente momentáneo.

El hecho de nuestra capacidad de percatación, de toma de conciencia, es lo que convierte el instante "ahora" en un "aquí", constituyendo ambos el *fundamento lógico de los procesos institucionales,* al descubrir el *concepto de duración,* basado en la *memoria.*

Al considerar la memoria, base de la conciencia de cambio, estamos fundamentando a su vez un doble sostén a los procesos institucionales, porque la memoria provee los datos necesarios para reconstruir la historia institucional y comunitaria, tal como sostiene Alicia Mezzano.

Digamos que sin el concepto de "aquí", el "ahora" podría convertirse peligrosamente en un tiempo ahistórico, circular, sin salida, y no podríamos pensar ni nombrar una institución.

El espacio real, a diferencia del tiempo real, que es unidireccional (pasado-presente-futuro) e irreversible, se enmarca, en su equivalencia a situación, dentro de una multidimensionalidad topológica, tal como lo indica Kurt Lewin.

Este concepto de espacio real se transforma entonces en el centro de un modelo útil para la observación sistemática, el cual supone un marco conceptual específico dentro de un lenguaje que consta, por una parte, de un sistema de signos *corriente* con el que las personas comunican lo que piensan o sienten, y por otra, de un sistema de signos *científico,* con una modalidad técnica que el institucionalista adopta para su lugar de comprensión.

El proceso de la percepción en la observación sistemática para el diagnóstico utiliza claves apropiadas con el fin de posibilitar la *organización de inferencias* acerca de lo que en un momento dado "está siendo su objeto". Esto, si aceptamos la premisa de que toda percepción es predictiva por el hecho de que, "en situación", estamos haciendo analogías inteligentes a partir de un marco generalizado de conocimientos donde nuestra "escucha científica" aporta los elementos complementarios para la inferencia y la interpretación.

Percepción social

La percepción social, entendida desde la filosofía como conciencia del mundo que nos rodea, significa que de lo que nos percatamos no es de un mundo objetivo de objetos físicos sino de ciertas ideas, impresiones, imágenes o datos; de significados que son distintos de ese mundo.

Ahora, dentro del encuadre de la psicología social, podemos usar la expresión "percepción social" de dos formas diferentes. Por una parte está indicando los *determinantes sociales de la percepción,* y por otra se refiere a la *percepción del contexto social.*

En las últimas décadas se ha ido poniendo más énfasis en el significado de la percepción social, y especialmente en la percepción de las características de "otros grupos, de otras comunidades, de otra gente".

Dijimos que el término "percepción" comprende siempre procesos de *inferencia,* los cuales suelen ser incluidos como conocimiento más que como percepción; por ello es dable suponer que la interdependencia de los miembros de una comunidad permite el establecimiento consensuado de normas de interacción que facilitan tanto el equilibrio social como un buen conocimiento de las normas y el respeto hacia ellas. De esta manera permite a sus miembros tener "una representación social" basada en una *percepción de situaciones compartidas* (en el espacio real).

La discriminación y el aislamiento de grupos o comunidades perturban tal percepción de los "otros", tanto en la comunidad discriminada como en la discriminante, induciendo una representación social distorsionada y prejuiciosa.

Generalmente pensamos que nuestras percepciones constituyen nuestra conciencia del mundo que nos rodea y de nosotros mismos; pero a veces nuestras percepciones a partir de las que iniciamos conductas se ven influidas por deseos inconscientes; por ello la percatación de las cosas y de las situaciones por las cuales actuamos es con frecuencia un tanto fragmentaria.

Ésta es, por lo tanto, una de las razones por las cuales se hace cada vez más imperiosa la necesidad del esclarecimiento acerca del acontecer en el contexto social, que de todos modos atraviesa las instituciones. Pensamos que tal esclarecimiento puede favorecer un reforzamiento de conductas útiles y liberadoras dentro del espacio real, lo que equivale a decir que es factible hacer frente a tales presiones.

Representación social

El concepto de representación social tal como se ha ido desarrollando en las últimas décadas, en especial por los investigadores franceses, tiene sus orígenes teóricos en la noción de "representación colectiva" introducida por Durkheim en 1898 (Durkheim, 1967), para referirse a las características del pensamiento social comparado con

el pensamiento individual. Este enfoque ha permitido indagar la influencia en la construcción de la realidad, en el sentido de que tal representación permite a las personas orientarse y manejarse en el contexto social y facilita la comunicación en una comunidad, al proveerlas de un código de denominación y clasificación tanto de los distintos aspectos del mundo circundante actual como de la historia individual y grupal.

Este concepto difiere de los conceptos de opinión, actitud o imagen, los cuales constituyen una respuesta a los estímulos externos y por ello una preparación para la acción.

Una representación social, en cambio, define tanto los estímulos externos como las respuestas que éstos inducen.

En realidad, más que una guía para el comportamiento social, la representación social puede permitir (con mayor o menor dificultad) una incidencia en las propuestas de cambio del entorno social y de las ideologías respectivas imperantes.

La representación social de un grupo nos indica su grado de integración y sus posibilidades de acceso a las oportunidades que se ofrecen. Muy diferente es esta experiencia entre los integrantes de un grupo social de altos ingresos –con todas las posibilidades de acceso social y cultural– del de aquellos pertenecientes, por ejemplo, a grupos marginados en villas, en la subpobreza.

No se trata ya de un concepto abstracto o de una consideración sobre un estilo de vida, sino de la vida misma de comunidades enteras; se trata del encierro y el aislamiento de grupos cada vez mayores que, al crecer en número, empezarán a "encerrar a los demás y a rodearlos". Entonces es lógico plantearnos la hipótesis de que si esos grupos siguen marginados, se estarán convirtiendo en el verdadero contexto social futuro; un contexto miserable que habrá de "atravesar" al resto de las instituciones de nuestra sociedad.

Ésta es la formidable importancia de indagar cómo los grupos de cada institución se representan el mundo social donde viven y qué parte cree cada uno que ocupa *o no.*

Esto nos pone en situación de interrogarnos desde dónde vamos a enfocar el estudio de la representación social.

No se trata de indagar la representación social de los grupos poderosos que son menores en número pero poseen mayor poder económico y político; se trata más bien de tener una idea aproximada de las necesidades y búsquedas de las instituciones y comunidades pobres,

de sus escuelas, de su educación; y así veremos que una determinada representación de la sociedad en que vive un grupo está indicando a la vez su actitud y su conducta, con las cuales responde –o no– a las propuestas, los estímulos y las presiones externas.

Nos estamos refiriendo también a la mayor o menor conciencia del acontecer social y político, de los propios derechos y de las propias posibilidades de respuesta a la estructura que los engloba y los excluye a la vez.

Indagar la representación social supone informarse en primer lugar acerca de las expectativas y posibilidades de realización que ese grupo social tiene de acceder a las propuestas de desarrollo, educación y trabajo, desde los distintos sectores –tanto el público como el privado– y luego comprobar si, por el contrario, no esperan y creen que sólo podrán vivir aceptando las dádivas periódicas de los políticos en preelección, y las ayudas de beneficencia. Esto indicaría el propio sometimiento, la impotencia, la pérdida de la libertad de pensarse insertos en la sociedad global, con lo cual "desaparece" para ellos el campo perceptual de ese espacio real donde se juega lo macrosocial. Cuando esto sucede, urge indagar el nivel de violencia que se está gestando.

Las comunidades en aumento –no en desarrollo– de los habitantes de la subpobreza, los desalojados, los excluidos, los sin dinero, los sin educación, los sin derechos, los sin vivienda, los sin espacio real compartido con los "otros", que no están siendo educados para "tomar la palabra", nos ponen a todos en el riesgo de que la inercia social les esté prestando un espacio donde podría empezar a gestarse un paso en la historia que habrá de incluirnos a todos.

El lenguaje: instrumento de configuración situacional

Ahora bien, el lenguaje se incluye como objeto de estudio de los filósofos, de los gramáticos, de los psicólogos, de los antropólogos; nosotros intentamos, como analistas institucionales, un enfoque de los principales conceptos que usamos en la indagación diagnóstica de los procesos que se dan en las instituciones.

El uso del lenguaje, sabemos, nos define como humanos, y su inclusión en el encuadre organizado de la lingüística nos proporciona un referente científico que nos hace posible la percepción global de

las situaciones, a la vez que el acceso a formas analíticas de los procesos que en ellas se llevan a cabo.

Por otra parte, el hecho de admitir todo el abanico de lenguas existente en las distintas sociedades que componen los países del mundo nos permite entender la magnitud del esfuerzo que significa acceder a los significados transferidos y reformulados de cada una de ellas; pero la organización de cada una y de todas ellas nos muestra los aspectos estructurales comunes que permiten tal transferencia de significados, y por otra parte nos está señalando que *el lenguaje es una institución.* Ello sucede porque nos permite ubicarnos en un espacio simbólico, en un tiempo determinado (ya sea pasado, presente o futuro), así como también en las distintas causas y modalidades (¿por qué, dónde, cuándo, cómo?) que constituyen las características de nuestro comportamiento.

Pero si bien los aspectos formales constituyen el encuadre del lenguaje, debemos señalar que en cada lengua se destacan: a) un contenido y una forma de la cotidianidad social, que nos proveen de los datos inmediatos dentro de nuestros intercambios y que describen nuestras acciones concretas prestándoles significados, y b) un contenido y una forma del lenguaje científico, que nos informa acerca de los aspectos y significados abstractos de una realidad determinada.

Ahora bien, por una parte el lenguaje "configura" el *intercambio conceptual* y sus significados, convirtiéndose en mediador de las reglas de interacción humana, y por otra, "fundamenta" el *intercambio social,* como constructor de cultura, cualquiera que sea la lengua de que se trate, porque *ésta forma parte del espacio real de toda comunidad.* Pero cuando pasamos a considerar el lenguaje científico, nos encontramos en la necesidad de señalar su desarrollo desde la lengua en su cotidianidad social hasta la formulación de teorías explícitas o de modelos teóricos y prácticos.

El hecho de que la ciencia pueda ser enfocada como un sistema de lenguaje especial no implica que los lenguajes científicos sean independientes del lenguaje cotidiano, o que puedan ser investigados sin hacer referencia al lenguaje común de uso ordinario.

Las personas acceden a la realización científica con un sistema lingüístico muy elaborado, a fin de ordenar los hechos y las percepciones. Por otra parte, cada uno ha adquirido un modo de percibir el contexto social, atravesado por las pautas culturales y su situación

económica, que constituyen el marco de referencia para enunciar las afirmaciones acerca del mundo de los objetos y de los acontecimientos.

Es justamente esta perspectiva arcaica del mundo la que constituye las fuentes originarias de tales afirmaciones y generalizaciones en la ciencia, por ser el espacio donde se concreta la producción de la *intersubjetividad* y de los *vínculos sociales.*

Para poder entender los datos de nuestra percepción e indagación utilizamos el lenguaje como organización formal inscripta en un paradigma científico. Como sabemos, el lenguaje es el único instrumento organizado que nos permite transitar en nuestra capacidad de percepción, desde la institución como cosa, sin significado, hasta la institución como palabra, como concepto y como sujeto de una realidad concreta de estructura y procesos pensables, y nos señala que por eso toda institución nace y se constituye como una organización, en el nivel simbólico y en el real.

El lenguaje otorga estructura y sentidos al estudio de todas las instituciones; y al ser la única institución que no ocupa lugar como tridimensión (como aquí-allá) puede insertarse en sus lugares y configurar espacios simbólicos, donde percibimos y comprendemos los procesos de cada institución. Es decir que, si percibir es ya un acto creador de analogías, comprender supone un acto de *interpretación con el que se construyen los significados de la situación.*

La equiparación que hemos considerado de espacio real y situación nos recuerda que sólo cuando hay situación se crea el espacio real (objetivo-subjetivo), y es a partir de éste que intentamos indagar y analizar el origen y las causas de los conflictos institucionales.

El lenguaje como organización formal nos proporciona niveles de acceso a la realidad, y en ellos podemos hacer observaciones parciales. Lo que quiero decir es que nuestras observaciones nos permitirán acceder a comprensiones y conocimientos diferentes de una misma estructura y de sus procesos y conflictos, según sea el modelo teórico que utilicemos. O sea que los paradigmas empleados en uno u otro producirán comprensiones de distintos niveles (pero no necesariamente excluyentes) y del mismo modo datos diferentes (pero tampoco excluyentes) respecto de ellos, con los cuales podremos comprender los diversos significados y sentidos de esa misma situación, dependientes del mayor o menor grado de profundidad a la que puede acceder el cuerpo conceptual de un modelo.

Asimismo, las hipótesis surgidas sobre la base de un modelo teórico tienden a la comprensión selectiva de las situaciones, a causa de los alcances y los intereses teóricos de los propios conceptos con los que se indagan sólo algunos aspectos de la realidad, ya que tal teoría deja otros afuera por no problematizarlos. Por esta razón los parámetros de la amplitud diagnóstica están condicionados por el sentido de la indagación.

A estas diferencias en el diagnóstico institucional, que tienen que ver con la orientación que induzca el marco teórico, las llamamos "niveles de comprensión". No es que, por ejemplo, no se pueda ver un proceso institucional desde más de un marco teórico, sólo que los sentidos de búsqueda son menos o más profundos: un paradigma psicoanalítico indagará, por ejemplo, la psicología de los vínculos laborales, la acción transferencial entre los miembros y la producción de sufrimiento institucional que esto acarrea, la incidencia de búsquedas originadas en deseos inconscientes de procedencia familiar y enraizadas en lo libidinal, en lo económico, y tantas veces como formas de sublimación. Pero considero importante la indagación del tipo de "espacio" que las personas "buscan y crean" en la interacción de convivencia comunitaria o institucional. Esto es en razón de que intento verificar la hipótesis de que "en toda situación de conflicto se produce un escape hacia espacios imaginarios (individuales) que dificultan la emergencia de datos procedentes de los observables, aumentando la necesidad profesional de inferir e interpretar".

Lo que quiero decir es que en cada situación diagnóstica institucional existen niveles de comprensión espacial: nivel imaginario; nivel real; a los que sólo accedemos conceptualmente desde el paradigma elegido y de ninguna manera emocionalmente, ya que desde ahí no podemos obtener los datos.

Bion (1970) nos recuerda en sus estudios sobre dinámica de grupos que en los momentos de fuerte interacción emocional se pierde la posibilidad de los intercambios mediados por la distancia conceptual donde se da la comunicación, y denomina a estos estados "supuestos básicos". En ellos, las emociones, los deseos individuales, dominan el proceso, perturbando el pensamiento racional, desde los espacios imaginarios de cada participante. Ese estado se nos hace evidente; es un fenómeno que podemos percibir, observar y describir, porque en esos momentos los participantes "hablan" de forma diferente. Pareciera que cada uno

hablara en una especie de exclusión del "otro": no comunican; de ahí la necesidad y a la vez la dificultad de obtener datos, y la urgencia de describir estos fenómenos para convertirlos en "observables".

La distancia perceptual del psicopedagogo institucional

Para entender un proceso institucional es necesario mantener una distancia perceptual que nos permita pensar con palabras específicas insertas en un paradigma científico, que remita a ese proceso y nos ubique en la distancia justa.

La pérdida de tal distancia puede consistir en un acercamiento emocional, en cuyo caso estamos hablando de un compromiso exagerado que distorsiona la percepción del objeto, produciendo una comprensión que adhiere más a prejuicios instalados en experiencias anteriores que a los procesos que se están dando en la situación.

De este modo, el institucionalista podría estar utilizando un paradigma psicoanalítico para la observación, pero sus inferencias estarían contaminadas emocionalmente con búsquedas referidas al nivel de deseos e intereses personales, por lo que propondría acciones que no responden a un enlace de datos objetivos. Ésta es la causa por la que es importante la distancia perceptual que aporta los datos frente al impacto emocional del conflicto.

En el otro extremo encontramos esa conducta del profesional que se ubica en una zona de no compromiso que podríamos denominar neutral. Sin embargo, también en esta distancia de neutralidad hay ciertos riesgos, porque el "lugar desafectivo" no permite "percibir creativamente", es decir no se producen las relaciones simbólicas entre lo que ve y lo que ya sabe –siempre, claro, que partamos de la premisa de que todo pensamiento se sostiene sobre una carga históricamente afectiva–: fallan las analogías inteligentes y el establecimiento de las diferencias de este caso particular, por lo cual las inferencias y las interpretaciones resultan esquemáticas, alejándose del objeto concreto para pensar en "términos generales", lo que suele darse al comienzo de la práctica en algunos profesionales que adhieren a esquemas rígidos para apoyarse en ellos como sustitutos de una más sólida formación teórica.

Vemos entonces que, si bien la pérdida de distancia perceptual, producida por un exagerado acercamiento emocional del profesional,

perturba la adquisición de los datos necesarios para una inferencia y una interpretación acertadas, el aumento de esa distancia no siempre es útil para este objetivo, pues la neutralidad puede ser indiferencia o ignorancia, lo cual desdibuja el objeto y universaliza las conclusiones, produciendo diagnósticos que responden a una especie de mandato teórico y esquemático.

En psicopedagogía institucional incluimos la teoría psicoanalítica, y al hablar de interpretación estamos indicando la comprensión de lo que subyace a los observables. Tal comprensión la enunciamos a los consultantes en forma de explicación, orientación e indicación de recursos para la solución de problemas.

Desde el punto de vista del lenguaje como institución organizada podemos hablar, entonces, de niveles de comprensión. En este sentido, decimos que surge un primer nivel de datos desde los observables, en los aportes verbales que los consultantes dicen y que especialmente quieren decir. En él, los significados se toman tal cual surgen del discurso, y así hablamos de nivel manifiesto, de discurso manifiesto o de texto.

Este primer nivel se completa con todo aquello con que los consultantes especialmente necesitan ser escuchados.

La importancia de este texto –la de tomar lo que quieren decir y aquello de lo que necesitan ser escuchados– radica en que el institucionalista que observa y escucha cuenta con dos canales del mensaje, y además tiene a su favor la distancia perceptual mediada por su conocimiento y por su ética. Es por eso que no necesariamente les devolverá sólo lo que cada uno de ellos quiere escuchar porque él "mira y oye" desde otro lugar –y ése es el lugar que los consultantes reconocen o deben llegar a reconocer– sin lo cual no es posible el abordaje.

El institucionalista describe lo que ellos dicen que está pasando, lo cual parece una redundancia pero no lo es, porque él enuncia con sus palabras; puede hacerse entender de otra manera porque eso que está pasando pertenece al campo de los fenómenos: los consultantes están adentro, lo vivencian. El profesional "los mira", y "su mirada" funciona como un *organizador situacional,* creando el espacio real: él les cuenta primero lo que ve, y con este decir afirma esos fenómenos en el espacio real de observables; a ellos les está pasando y él se lo dice.

Podemos entonces definir los observables como: "Aquellos datos

obtenidos por la conceptualización de la observación sistemática y la descripción fenomenológica de las modalidades de comportamiento verbales que informan acerca de un contenido conflictivo, durante una situación de abordaje institucional".

Para que una observación pueda ser considerada científicamente sistemática debe basarse en una organización de variables que orienten la indagación y permitan una evaluación posterior. Debe, además, poder utilizarse tal observación como un esquema paradigmático que permita su uso en situaciones diferentes para comparar las etapas del proceso diagnóstico y de solución y cambio.

La indagación a partir de la observación sistemática se constituye entonces básicamente: con el nivel manifiesto del lenguaje y su enunciación por el analista institucional, y con la distancia perceptual del modelo teórico elegido.

La enunciación de los observables se basa en el espacio real compartido por los participantes; por ejemplo: "Ustedes me dicen que aquí está sucediendo esto...", lo cual los lleva a la percatación donde el espacio real creado por la descripción del institucionalista funciona como equivalente a productor de conciencia de situación, y es esta descripción la que relata, configura y completa el denominado "discurso manifiesto" de los consultantes.

Pero no podemos quedarnos en la aceptación total de este discurso porque con él los implicados con frecuencia encubren recuerdos, deseos e historias individuales que aparecen como contradicciones y distorsiones del lenguaje, creando eso tan común para el profesional que observa: "Aquí hay algo que no encaja, una ocultación, una negación, que perturba la observación y es necesario seguir indagando en esto que ya se ha dicho".

Esto nos lleva a señalar que tales ocultaciones conscientes o inconscientes con frecuencia forman parte de un nivel donde los significados no pueden surgir por descripción y deben ser descubiertos desde otro sistema conceptual, perteneciente a un paradigma que nos permita acceder a la comprensión de los significados múltiples, superpuestos y contradictorios de eso que llamamos nivel latente o también discurso individual, y que resulta durante la interacción, en una red de resonancias fantasmáticas.

La teoría psicoanalítica nos provee de tal cuerpo conceptual. Como paradigma nos permite descubrir bajo la red de interacciones conflictivas la multiplicidad de significados profundos, por lo que se nos

hace posible *traducir* y *explicar* lo que no se ha entendido hasta el momento con la descripción de los fenómenos; o sea, *interpretar.*

Siguiendo a Julio Casares, en su diccionario: "interpretar es explicar el sentido de una cosa y principalmente el de textos faltos de claridad". Es, dice, *"traducir de una lengua a otra".*

Si tomamos ambas definiciones podemos entender que sólo al traducir desde la lengua corriente en que habla una sociedad a una lengua científica un contenido de observación, podremos explicar el sentido de lo que permanece *no* claro, oculto, oscuro, distorsionado.

Vale decir que el nivel manifiesto del discurso constituye el espacio real de *lo observable,* mientras que el nivel latente o red de discursos individuales es el espacio imaginario de los consultantes en interacción: los deseos inconscientes, las negaciones, etcétera, campo de *lo interpretable.*

Hablamos de discurso manifiesto porque nos referimos al nivel objetivo, de lo entendible dentro del lenguaje corriente; mientras que hablamos de discurso latente o red de los discursos individuales cuando nos referimos al nivel subjetivo, de lo que no se dice, de lo que se dice mal y se oye mal, de lo que parece que se quiere decir pero se distorsiona, de los miedos, de los sufrimientos vinculares que a veces priorizan la agresión, de los sentimientos persecutorios, porque nos referimos al énfasis en los *deseos* personales en vez de en las *necesidades* tanto individuales como institucionales.

Entonces, en la comprensión de este nivel latente decimos que no sólo describimos sino que utilizamos la "estructura de la descripción previa; la 'forma' de la descripción" (o sea los observables), y a partir de ella "interpretamos, es decir entendemos el sentido de esa descripción, de ese discurso manifiesto, y lo convertimos en *datos del problema.*

Los datos que el institucionalista adquiere a partir de su interpretación lo llevan a comprender el porqué de un proceso, a indagarlo y analizarlo; pero esto no significa, como ya dijimos, que él enuncie la interpretación tal como hace con los observables.

Es que, a diferencia de la dimensión del espacio real de los observables, la interpretación de sus datos se sumerge en los espacios imaginarios individuales de los participantes de un conflicto y en las resonancias múltiples; espacios que no sólo incluyen contenidos actuales sino los de sus historias y mitos personales. Discrimina, por ejemplo, cuáles son los observables que se insertan en la acción ins-

titucional como repeticiones y los señala con el fin de descubrir características que pueden dirigirnos al problema, ya que esas características nos están diciendo algo acerca de las personas, de sus carencias, de sus deseos, de sus modos de interactuar y de sus necesidades múltiples. La interpretación a partir de los observables nos permite representarnos la institución actual y sus espacios conflictivos. En este sentido, la indagación diagnóstica nos ubica en la cronología, es decir nos lleva desde el nivel de los observables (descripción del suceder actual, espacio real) al nivel de lo que se infiere, se interpreta, se analiza, es decir al espacio imaginario y luego a la reubicación histórica.

Quiere decir que aquellos significados que en los conflictos permanecen ocultos están, sin embargo, "sucediendo" en alguna parte del discurso, y debemos llevarlos al nivel de las palabras (de ciertas palabras insertas en un específico paradigma), encontrarles el sentido para ubicarlos en el tiempo histórico y sacarlos de la circularidad repetitiva del conflicto; traerlos nuevamente al nivel de lo observable y lo descriptible, ya con la inclusión de los posibles cambios, y –como dice Alicia Mezzano en otra parte de este libro– rescatar la historicidad de la institución. Esto es en razón de que el tiempo histórico funciona como encuadre y configura el espacio real en el que se organiza y funciona una institución.

A partir de este encuadre se hace posible:

—Indagar los orígenes de "esta villa, de este barrio, de esta comunidad, de esta escuela".

—Indagar las características del proyecto primitivo de "esta comunidad": cómo empezó, cómo se desarrolló, qué dificultades se presentaron.

—De dónde procedían los primeros residentes (historias y mitos).

—Indagar si ahora hay grupos que estén impidiendo algún proceso de cambio.

—Qué pasa con la educación de sus hijos, con sus expectativas al respecto.

—Indagar acerca de la representación del contexto social, sus expectativas, sus quejas, sus logros.

Ahora bien, todo el proceso de indagación diagnóstica en un abordaje institucional parte de la premisa de que cualquier institución habrá de subsistir sólo si sabe de su contexto social, si está abierta a él y si sabe buscar los medios para confrontar sus necesidades. Además,

las instituciones están en una continua pugna; en primer lugar, con ese contexto social con el fin de mantener un cierto equilibrio entre las propias necesidades de supervivencia y las exigencias procedentes de los distintos centros de poder que las atraviesan; y en segundo lugar, con las exigencias y presiones procedentes de los deseos y las necesidades de los integrantes de cada institución.

Las necesidades de supervivencia institucional responden a la exigencia concreta de su creación: lograr los fines para los que fueron creadas. No sucede lo mismo cuando hablamos de las personas que las integran, ya que si bien la organización produce el funcionamiento institucional, las personas no sólo funcionan con sus necesidades sino también con sus deseos.

Los deseos constituyen el nivel de aspiraciones (inconsciente) que esperan realizar en la institución; esperanzas no siempre explícitas, por las cuales con frecuencia se producen búsquedas inútiles porque allí no pueden lograrlo. Las necesidades son, en cambio, experiencias de carencias conscientes, acordes con la realidad objetiva y factibles o no de ser satisfechas, pero que se inscriben en un espacio real compartido y no siempre hablado. Sin embargo hay una lucha entre los deseos (que al idealizar la institución hacen creer en la posibilidad de logros muy antiguamente enraizados) y las necesidades, que obligan a compararlas con las de la institución y comprobar las posibilidades concretas de realización. Este criterio de necesidad frente al de deseo es lo que nos permite percatarnos, por un lado, de una constante incidencia de esta lucha interna individual, y por otro, la lucha de las instituciones frente al contexto social que, al "dejarse atravesar" por las presiones poderosas de índole ideológica, económica, política, etcétera, puedan ellas a la vez mantener esa identidad con la que fueron fundadas y lograr los fines propuestos.

El contexto social: espacio de lo político, de lo económico, de lo jurídico, de lo cultural

En la actualidad el contexto social en la Argentina está acentuando ciertas características en los campos político, económico y jurídico que influyen el acontecer institucional de la educación en la cotidianidad de sus procesos.

Las demandas se refieren a las necesidades básicas de subsistencia

y de mejores retribuciones para los trabajadores de la educación y a una mayor protección económica de la educación pública gratuita que permita el ofrecimiento de una educación digna para todo el pueblo por igual, mientras que, paralelamente, se observa con preocupación un aumento de la pauperización en el país, con comunidades sumidas en la pobreza, cuyas dificultades de acceso a la educación son sólo un aspecto más de su grave situación.

Por otra parte, como respuesta a esta carencia de ofrecimiento oficial se está produciendo un aumento de instituciones educacionales privadas, lo cual parece acelerar la división de clases socioeconómicas con la consecuente formación de desequilibrios socioculturales.

A esto se agrega un acostumbramiento del resto de la sociedad, la cual, ocupada en solucionar las situaciones particulares de la educación de sus hijos, busca escuelas en las que, pagando más o menos, espera conseguir lo que la escuela pública no siempre ofrece. De este modo se va produciendo un aislamiento de los grupos más pobres, que "desaparecen" de la percepción directa; así se origina la fractura social con la formación de comunidades marginadas que se están convirtiendo en el espacio imaginario, negado, de la sociedad argentina.

Decimos, por ejemplo, que no se puede entrar a muchas de éllas porque es peligroso, debido a los delincuentes que viven allí y que esas comunidades protegen. Estos datos pueden tener su vigencia y en algunos casos aparecen como precisos; sin embargo, deberíamos revisarlos a la luz de la realidad del contexto social, porque de todos modos los niños necesitan un estado responsable de su educación.

La pobreza –sabemos– produce por sí misma un "estilo" de vida que nos es más fácil ver en una película documental; esa sensación de realidad virtual es la que con frecuencia nos permite condolernos de lejos y con un suspiro de alivio de que no estén cerca de nosotros, ya que su existencia señala lo obsceno en nuestra sociedad y la evidencia escandalosa de nuestros fracasos políticos, económicos y jurídicos.

Por este miedo y por este rechazo, los convertimos en los grupos depositarios de nuestra carencia social. Ellos son, parafraseando a Pichon Rivière, aspectos del emergente social al que sin embargo se excluye. Es que con esta exclusión resulta posible una falsa represen-

tación social "homogénea", lo cual nos aplaca y nos permite inscribirnos en la condición de "neutrales".

Sabemos que hay en nuestro país una cantidad de villas de emergencia; que fueron de emergencia en un momento dado, pero se constituyeron en estables. Algunas se convirtieron en barrios pobres, cercanos a poblaciones de mediano nivel económico e incluso insertos en ellas. Algunos de esos barrios se fueron extendiendo y se constituyeron en sectores poblacionales mayores; otros –sabemos– son excluidos, desalojados.

En estas villas o barrios por debajo del nivel de pobreza con frecuencia se asientan personas, familias enteras procedentes del interior del país, así como también de otros países, entre los que encontramos bolivianos, peruanos, paraguayos, etcétera.

El índice de desocupación es en general alto; un bajo porcentaje de personas tiene trabajo estable, y el resto se ocupa en changas, en recolección de cartones y chatarras. Las mujeres trabajan en servicio doméstico por horas. Con frecuencia se agrega la ilegalidad de su residencia, que dificulta el acceso a un trabajo estable.

Hay gran cantidad de familias numerosas, seguramente a causa de la imposibilidad de acceso a los anticonceptivos, tanto por carencia de dinero como por ignorancia o por una aceptación pasiva de los embarazos. Como consecuencia, deben vivir en condiciones de hacinamiento, donde cada uno lucha por un pequeño lugar. Es dable observar que los niños suelen estar mucho tiempo fuera por la necesidad de expansión. Cuentan que un día una niña pequeña estaba sentada en la puerta de la casa temblando de frío. Cuando le preguntaron qué hacía afuera con tanto frío, respondió: "Es que adentro no cabo".

La marginación espacial y física existe en la Capital Federal, como en las orillas de otros centros urbanos e incluso dentro de ellos. Esta marginación con frecuencia adquiere características especiales: los barrios pobres, los de emergencia, están rodeados por edificios habitados por familias de diferentes niveles económicos, lo cual produce entre ambos sectores interacciones de desconfianza, a veces hostiles y en el mejor de los casos indiferentes. Éstos suelen compartir los mismos servicios públicos, las escuelas e incluso la atención religiosa de la iglesia.

Cuando los niños de los diferentes sectores concurren a la misma escuela se producen a veces situaciones preocupantes. Las autoridades de las escuelas tienden a elevar el nivel de aprendizaje, lo cual a

primera vista parecería importante. Sin embargo, la situación debe plantearse desde otro lugar: esta tendencia podría señalar que la exigencia es la misma para todos los niños; es decir que no se tienen en cuenta las diferencias. Con frecuencia los niños de los barrios marginados no tienen en sus casas un lugar ni la dedicación familiar necesaria, y por eso requieren de la escuela ese espacio real y ese tiempo de dedicación.

Los padres suelen quejarse de que los maestros "siguen con los que saben más, con los que pueden más", con lo cual se hace evidente la tendencia a expulsar o "deshacerse" de esos más lerdos o "difíciles", o esperar que ellos mismos deserten.

No tenemos duda acerca de las dificultades de aprendizaje de muchos de estos niños, que al no tener respuesta quedan perdidos en el abandono y la exclusión. Es decir que no sólo no tienen un lugar adecuado en su casa sino que tampoco lo logran en la escuela.

Lidia Fernández (1994) nos dice algo respecto a esta situación:

Numerosos estudios e investigaciones parecen acordar en cuanto a la dificultad y fracaso en proporción alta de la escuela actual para retener a los niños de sectores marginales y posibilitar su eficaz acceso a la cultura elaborada. Nos hallaríamos, por consiguiente, frente a un presunto resultado institucional que indicaría la existencia de un funcionamiento escolar proclive a colaborar con la conservación del statu quo.

La literatura sobre la marginalidad urbana y rural coincide en atribuir las dificultades de la integración de los niños de estos sectores a la escuela a alguna de las siguientes razones:

— discrepancia abrupta entre los marcos referenciales culturales de comunidades de origen y comunidad escolar;
— desvalorización, descomposición y quiebra de la propia cultura;
— carencia de aprendizajes de base que la escuela supone adquiridos;
— rigidez de la escuela en cuanto a sus encuadres de trabajo;
— operación de representaciones, expectativas de rendimiento e imágenes que consolidan la situación de marginación social a través de la marginación escolar;
— resistencia a la integración;
— falta de capacitación adecuada de los docentes.

Habitualmente, las explicaciones tienden a plantear la imagen de un sujeto alumno diferente y una institución escolar incapaz de diversificar su acción para abarcar esa diferencia. A partir de esta

insoslayable necesidad surgieron planes de apoyo escolar, algunos de los cuales están a cargo de religiosas. Lo interesante en estos casos es que se incluye una atención y orientación a las familias de estos niños, con la colaboración frecuente del Centro de Salud Mental y Acción Comunitaria.

Estos esfuerzos parecen empezar a producir algunos cambios en los niños, observándose nuevas actitudes solidarias como proceso de integración. Sin embargo, no estamos hablando de un logro en el que se produzca el levantamiento de las barreras discriminatorias externas.

Es evidente que el proceso tendiente al cambio tendrá que incluir estrategias más puntuales que tendrán que ver seguramente con el objetivo de lograr desde el sistema educacional oficial una mayor conciencia de la realidad de estos niños, de sus necesidades, de los peligros que entrañan las conductas de discriminación y de su obligación irrenunciable de facilitar los recursos económicos a la educación.

Centro y periferia en la educación argentina: una forma de contexto social

Un dato histórico, al pasar, nos viene bien para poder inferir desde cuán temprano surgen en nuestro país las fracturas y las discriminaciones desde los del centro (los marginantes) hacia los de las periferias (los marginados).

Se solía decir en la época de nuestros gauchos: "Juan se jué tierra adentro" para significar al campo, o sea al interior del pueblo. Eso, cuando el interior de nuestro país era vivenciado como parte de nuestro espacio real y había, probablemente, una representación social "más entera".

Más tarde, con la urbanización, se empezó a decir: "Juan se jué campo ajuera"; "Se jué pa'juera" convirtiendo así nuestro interior en un "ajuera" y a sus residentes, en "pajueranos".

La ciudad se convierte entonces en centro de lo social, en el verdadero adentro, mientras que el campo, trozo de nuestra interioridad, se convierte en afuera, de donde "ajuera" es igual a periferia social, lo cual instituyó la separación y la discriminación, creando una representación simbólica de nuestro cuerpo social, escindido e incompleto.

En la educación argentina de este fin del siglo XX, la sociedad de los que acceden a ella constituye el adentro social; lo que equivale a decir que se ubica en el espacio real, en el centro social (objeto factible de percepción), y se ha expulsado "pa'juera", hacia la periferia, a los carecientes, cuyas carencias hemos institucionalizado desde el centro al bautizarlos con el nombre de "carenciados"; una especie de identidad social de gente que no es igual, que no es "como uno", convirtiéndolos en pajueranos, marginados sociales (no objeto de percepción, no objeto de observación y descripción).

Es así como en la educación institucionalizada aceptamos que unos accedan a ella y otros no. Por eso, lo que sabemos de las comunidades marginadas (y no necesariamente marginales en el sentido de delincuencia), los de la periferia, tal vez no son realmente todos los datos, y es posible que sea difícil obtenerlos, porque nos ubicamos como observadores a distancia, neutrales desde nuestro centro, cuidando mantener esa distancia confortable donde se resguarda nuestro propio rechazo. Pensemos que ahí donde "aprender" está condicionado muchas veces por "comer", las estrategias del aprendizaje no pasan necesariamente en primer lugar por el acto de "enseñar".

Por eso, al insertar la institución educacional como objeto factible de observación, como espacio real dentro del contexto social, estamos señalando que todos los avatares de lo social "atraviesan" a cada una de las instituciones y sus circunstancias, y lo que toca a unas también toca a las otras.

Es por eso que el mismo hecho de aceptar la desigualdad de los accesos a la cultura está produciendo un pacto perverso con el poder político; una alianza oculta y evidente a la vez, que perjudica a toda la educación argentina.

Si frente a los centros de poder económico, político, jurídico, etcétera, ponemos en acción las periferias ayudando a que sus niños y adolescentes participen de los beneficios de la educación, es posible que estas periferias dejen de ser el espacio oculto, negado, imaginario, de nuestra sociedad; porque los niños que piden, los que roban, los que no tienen, son nuestras propias carencias, nuestras periferias internas, habitadas también por concretos trabajadores de la educación, mal pagos, jubilados, villeros grandes y pequeños, que ocupan en nosotros, los habitantes del centro, un *no* lugar y un *no* espacio, es decir una negación y un vacío de conciencia social.

La institución de la educación oficial para las comunidades pobres

se inscribe, entonces, en el contexto de la Argentina actual, como un espacio desplazado en nosotros hacia la periferia y constituye el núcleo de nuestros pajueranos.

Ahora bien, sabemos que la organización de nuestras conductas se ubica en un continuo "objetivo-subjetivo", o sea en situaciones coherentes que configuran el espacio de la realidad para cada uno en relación con los demás. Pero un niño que vive en una comunidad socialmente marginada, en la pobreza, sin acceso a la convivencia social con lo que constituye el centro cultural, vive de hecho en un gueto, y difícilmente puede lograr esa coherencia de un espacio real reconocido por todos los otros y compartido.

El "centro" que para esos niños constituye un lugar desconocido entra a ser objeto de fantasía; su percepción de esa realidad externa no tiene límites reales: no tiene dinero, no tiene amigos en *esa* realidad con quienes compartir *esos* lugares fantaseados e inaccesibles; la televisión, cuando la tiene, le da una realidad virtual y funciona como pantalla de idealización, creando un nivel de aspiraciones desmesuradas que exacerban su imaginación, sus deseos, sus resentimientos, su impotencia, su violencia.

Aquí pierde sentido para el niño el aceptar "ser lo que es" porque el sentido de realidad pasa por el "no tener y no poder". La identidad se va configurando así en discontinuidades entre los espacios reales que vive en su cotidianidad periférica y los espacios fantaseados, creados a partir de ese otro mundo fuera de su alcance.

Uno puede preguntarse cuál es el camino de acceso a una identidad basada en la autoestima, en la libertad, si no están los fundamentos de apertura.

Lo preocupante de esta realidad argentina es que estos sectores desplazados de lo que llamamos el centro de lo social y lo económico están adquiriendo la estructura de lo instituido social, convirtiendo tal impotencia y pobreza en una verdadera institución, oficializando su funcionamiento guético y sentando las bases para convencernos de que no importa, porque "siempre hubo pobres" en todas las sociedades.

Las fuerzas creadoras instituyentes de un cambio social-educacional suponen una lucha de integración desde la periferia, o sea desde todos los sectores marginados. El negarlas puede llevarnos a creer que en verdad no existen y que nuestro cuerpo social está completo, lo cual significa negar que hemos destruido, en nuestra capacidad de pensar, la simbolización de un trozo de nuestra interioridad.

La profecía de lograr una sociedad pura, con "gente como uno", ya vimos a lo que ha llevado al mundo hace cincuenta años.

En nuestro caso, al negarnos la realidad de esta carencia, a través de la marginación, corremos el riesgo de producir un refuerzo de la violencia que en ellos deposita la sociedad, y circularmente el aumento de la distancia social entre centro y periferia.

Esta circularidad del proceso social "rechazo-exclusión-violencia" constituye una paradoja en el estudio de las instituciones, porque el atravesamiento de que son objeto estas comunidades e instituciones educacionales por los avatares sociales, políticos y económicos va creando ciertas subjetividades cuyas interacciones producirán efectos imprevisibles entre "el adentro" y "el afuera", es decir, entre el centro y la periferia dentro de nuestro país.

Todo ello produce un dilema en el acto de operar de la psicopedagogía institucional, cuyos extremos se asientan en el siguiente interrogante: ¿es un modelo teórico y de acción, o sólo es posible el primer paso?; ¿cómo superar la carencia educacional, si la carencia económica enraiza en los manejos del poder político del país?

Frente a este dilema parece transformarse el rol profesional, porque surge la pregunta: ¿sólo debemos indicar la búsqueda de recursos y sugerir conductas, o nos toca participar en esa búsqueda y producir acciones personalmente?

En ese caso, ¿dejamos de ser analistas institucionales para convertirnos en actores, activistas? ¿La distancia deja de ser sólo conceptual, para convertirnos en participantes activos y luchar desde el barrio, desde adentro de las instituciones?, ¿acaso como militantes ideológicos?

Tales interrogantes, que me he planteado al pensar las instituciones, me han permitido contestarme luego de muchas experiencias: toda vez que el profesional se deja "atravesar" ideológicamente tiende a establecer un vínculo afectivo con los consultantes, el cual acorta la distancia con el "objeto" o situación disminuyendo la agudeza perceptual. He comprobado que la identificación ideológica incide en el modo de describir los observables, las inferencias se contaminan con el discurso manifiesto de los consultantes y resulta difícil el acceso a los datos.

A partir de ahí, el profesional puede llegar a proponerse a sí mismo para colaborar a la par de los consultantes. Éste es el momento de

dudas para su rol, aunque no necesariamente para su vida personal, en el caso de que su opción por esa lucha sea consciente.

En síntesis

A partir del concepto básico de espacio real, el hilo conductor de este trabajo parte del concepto de percepción, a partir del cual intento señalar que se apoya en la acción de comparar, descubriendo analogías y diferencias.

La raíz del significado de comparar reside, a su vez, en la posibilidad de distinguir la distancia significativa que existe entre nuestros objetos de conocimiento.

Entre las cosas iguales, diríamos, entonces, que la distancia significativa se acorta hasta formar conjuntos, grupos homogéneos. Disminuye en estos casos la necesidad de comparar; no urge *distinguir;* la "comodidad" perceptual adhiere a formas repetidas en el mundo externo a partir de lo cual la exigencia interior de la representación disminuye, facilitando el surgimiento de estereotipos y conformismos, a la vez que prejuicios frente a lo diferente. Se constituye así una cadena de representaciones del contexto social donde se busca una inserción entre iguales para no verse obligado a cambios.

Cuando un grupo social se enfrenta con la necesidad de percibir "las diferencias de los diferentes y sus necesidades", la primera respuesta parece ser la negación; es decir, una de las formas más arcaicas de la conducta humana. Con la negación, los grupos sociales evaden el mecanismo fundamental de la percepción; es decir, la comparación.

La organización de la sociedad tiende continuamente a considerar este modelo como base para distribuir rangos y valores. En él, el concepto de discriminación parece tomar los contenidos que se refieren "a los diferentes" ya sea como intrusos o como perturbadores, a tal punto que en el lenguaje contemporáneo, este último prevalece con frecuencia sobre el de "comparar, distinguir e integrar" diferencias, ya que en los casos en que no es posible "asimilar", igualar al diferente, se lo aísla.

La equiparación de los conceptos "percibir" y "conocer" nos permite inferir que al pensar las instituciones sociales es ineludible prestar atención durante los abordajes de conflictos a esta tendencia perceptual.

No se trata, entonces, de percibir ingenuamente nuestras instituciones sociales, porque hay grupos de poder cuyos intereses se asientan en "asimilar" para obtener criterios y respuestas "similares", quitando a la percepción su objeto, y a la conciencia, como diría Brentano, su intencionalidad y su capacidad creadora.

La liberación de tales presiones implica un grado de desobediencia interior, válida si recordamos que el pensamiento totalitario incita a la negación de los diferentes para confirmar su ideología, y trata de llevar a cabo una realización simbólica de la negación, aislándolos para que "desaparezcan" de la percepción.

En este trabajo los diferentes son los niños de la pobreza que viven "ajuera", negados, aislados; pero que como en las pesadillas a repetición se nos aparecen en las puertas de los taxis, en las entradas furtivas en las confiterías y restaurantes, haciendo que nos atragantemos de culpa.

BIBLIOGRAFÍA

Alston, Willams P.: *Philosophy of Language,* Londres, Prentice-Hall, 1964.

Bercherie, P.: *Génesis de los conceptos freudianos,* Buenos Aires, Paidós, 1988 (capítulo sobre descendencia de Brentano).

Bion, W.: *Experiencias en grupos,* Buenos Aires, Paidós, 1970.

Butelman, I.: *La psicopedagogía institucional,* Buenos Aires, Paidós, 1994, 3a. ed.

—: "El análisis institucional: origen grupal y desarrollos", en *El Espacio Institucional* N° 2, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1992.

Durkheim, E.: *Répresentations individuelles et répresentations collectives,* París, P.U.F., 1967.

Fernández, L.: *Instituciones educativas,* Buenos Aires, Paidós, 1994.

Freud, S.: *Psicología de las masas y análisis del yo. Obras Completas,* tomo XVIII, Buenos Aires, Amorrortu, 1982 (especialmente págs. 111-116: "El instinto gregario" y págs. 122-127: "Un grado en el interior del yo").

—: *Más allá del principio de placer, Obras Completas,* ob. cit., tomo XVIII, págs. 7-63.

—: *El malestar en la cultura, Obras Completas,* ob. cit., tomo XXI.

Guattari, F.: *Psicoanálisis y transversalidad,* Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.
Hess, R.: *Centre et Péripherie,* Toulouse, Epsos, Privat, 1978.
Jammer, M.: *Concepts of Space,* Nueva York, Harpers, 1960.
Lewin, K.: *Principles of Topological Psychology,* Nueva York, McGraw Hill, 1936.
Mead, G.: *Espíritu, persona y sociedad,* Buenos Aires, Paidós, 1988.
Sami-Ali, M.: *El espacio imaginario,* Buenos Aires, Amorrortu, 1976.
Tusón, J.: *El lujo del lenguaje,* Barcelona, Paidós, 1989.
Windelband, H.: *Historia general de la filosofía,* México, El Ateneo, 1960.

2. RECUERDOS PERSONALES-MEMORIAS INSTITUCIONALES: HACIA UNA METODOLOGÍA DE INDAGACIÓN HISTÓRICO-INSTITUCIONAL

Alicia Corvalán de Mezzano

A todos los que me han demandado
y permitido oír su historia
PIERA AULAGNIER

INTRODUCCIÓN

Este escrito se enmarca en un camino conceptual y metodológico que estamos recorriendo tras la búsqueda de una definición de la psicología institucional y sus particulares métodos.

Intentaremos mostrar los diversos referentes conceptuales que recogemos de disciplinas afines, para utilizarlos en el análisis y el abordaje de las organizaciones y las prácticas profesionales instituidas.

En el siguiente cuadro, la psicología institucional se ubica metafóricamente como una tolva.[1] De esta manera, es considerada un continente que selecciona, clasifica, integra conceptos originados en otras disciplinas, con toda la riqueza que los recipientes o continentes tienen para moldearlos interdisciplinariamente, dándoles un cariz conceptual particular, diferente.

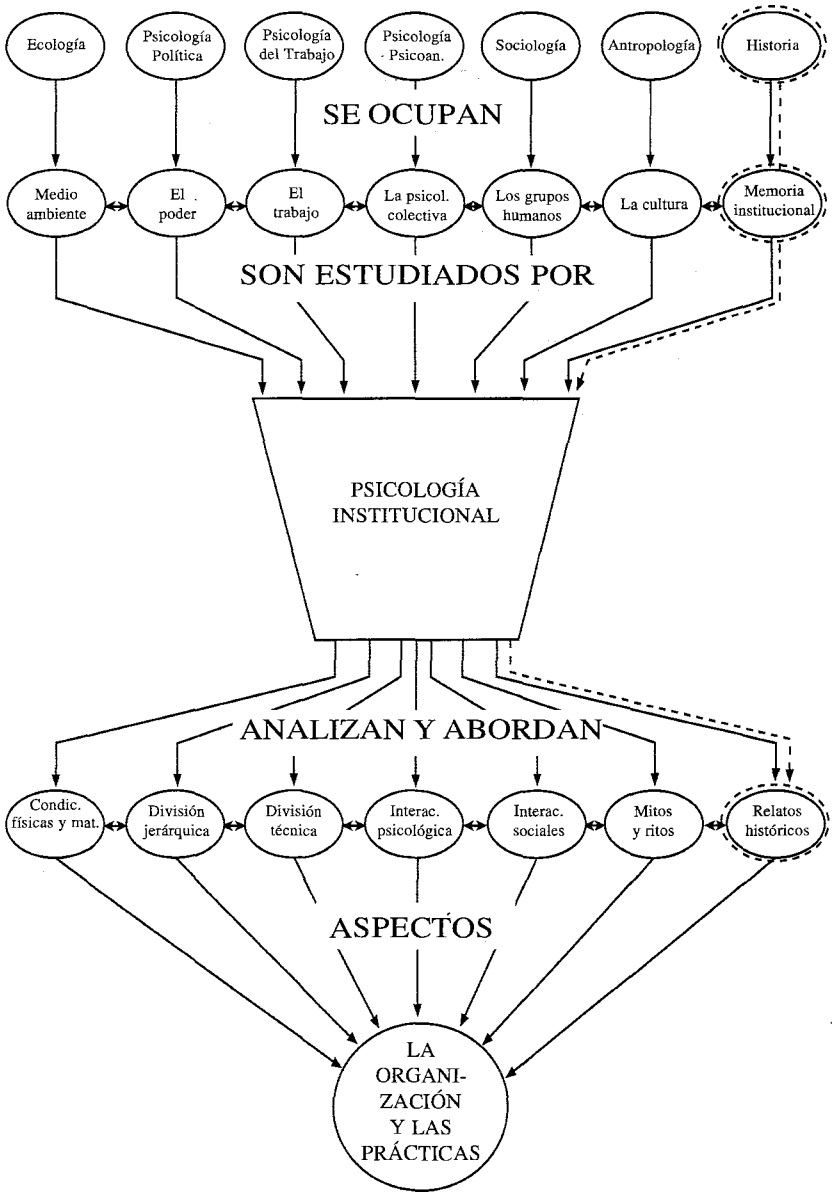
Continuamos un trabajo de investigación iniciado hace más de treinta años, por otros autores en nuestro país, particularmente en la Facultad de Psicología de la UBA.

En esta oportunidad, vamos a centrar la mirada en un vector específico: el de la perspectiva histórica en las instituciones.

La historia está conformada por historias de vida singulares, que transcurren en el seno de las instituciones. En ellas se enlazan aconte-

1. Tolva: "Caja en forma de tronco de pirámide o de cono invertido y abierta por abajo, dentro de la cual se echan granos u otros cuerpos para que caigan poco a poco entre las piezas del mecanismo destinado a triturarlos, molerlos, limpiarlos, simplemente clasificarlos o para facilitar su descarga".

Gráfico de una "psicología institucional" como propuesta globalizadora



cimientos laborales, cuestiones de poder, vínculos libidinales individuales y grupales, insertos en la cultura recortada de cada organización particular, que es sostenida por mitos a través de ritualizaciones cotidianas. ¿Quiénes sino los que viven esa historia son los testigos principales de ella? ¿Quiénes sino los que la "hacen" pueden narrar, testimoniar, a través de sus relatos orales, el devenir de las instituciones?

Es propósito de este escrito mostrar, mediante el trabajo de reconstrucción histórica de la memoria institucional, el papel fundamental del recordar. Este recordar se constituye en un articulador principal entre la subjetividad individual y la intersubjetividad grupal en la vida organizacional. Vamos a desarrollar la temática institucional desde el eje histórico, particularmente desde el aporte de la historia oral. La extensa bibliografía institucionalista, hasta el presente, ha remarcado los ejes político y psicoanalítico, que por supuesto incluyen el histórico. Pero la particular mirada que pretendemos remarcar es el entrecruzamiento de los aspectos inconscientes, políticos, sociales, a partir de la historia cotidiana; intentando aunar lo social y lo intersubjetivo desde la diacronía.

Debemos reconocer en este punto de nuestra investigación los aportes precedentes de diversos autores del campo organizacional e institucional en nuestro país: Bleger, Ulloa, Malfé, Schlemenson, y de autores extranjeros como Castoriadis, Mendel, Lourau y Lapassade. A los que agregamos la específica contribución del campo histórico que tomamos como referente: Jules Michelet, Marc Bloch, Lucien Febvre, Jacques Le Goff, Paul Thompson, entre otros.

El basamento psicoanalítico parte de los escritos de Sigmund Freud. Además de otros autores como Kaës, Enriquez y Anzieu, en los que nos respaldamos en lo atinente al tema de la memoria y el recordar colectivo.

Nuestro reconocimiento a la licenciada Liliana Barela y su equipo, con quienes intercambiamos conocimientos de disciplinas afines: la historia y la psicología institucional (Barela y otros, 1992).

Como psicólogos institucionales nos cabe dedicarnos a recoger historias de las instituciones desde el primer momento diagnóstico, es decir desde el primer contacto para conocerlas y establecer los posteriores pasos estratégicos de intervención. Es desde entonces que, a mi entender, somos un poco "historiadores en busca de pruebas" –en términos de Piera Aulagnier– en el terreno institucional, para recuperar memorias colectivas que definen identidades sociales.

Los últimos trabajos de historiadores orales a los que accedimos (Tourtier-Bonazzi, 1991; Prins, 1993) siguen enriqueciendo y reforzando nuestro objetivo: definir una metodología de indagación histórico-institucional, que considere el cruce que se establece entre recuerdos personales y memorias institucionales.

El aporte de nuestra perspectiva de investigación persigue la finalidad de centrarnos en un aspecto psicológico, el de la memoria, con la posibilidad de llegar a cruzar indicadores de orden subjetivo con indicadores de la realidad social que se evidencian en las organizaciones por analizar.

Ciertos indicadores del primer tipo se reconocen en la disponibilidad individual y grupal para escuchar-relatar recuerdos cuando proponemos recordar en el dispositivo grupal, en el grado de interés o resistencia a recordar grupalmente, en la capacidad más o menos plástica para recordar-olvidar.

Estos indicadores subjetivos en juego tienen su equivalente en la mayor o menor disposición para sostener la consulta, indagando solidariamente los orígenes de los acontecimientos pasados en relación con los presentes.

UNA CONSULTA INSTITUCIONAL: EL RIESGO DEL OLVIDO

Al intentar relatar esta consulta buscamos nuestros registros escritos en aquellas circunstancias. Al no encontrarlos, optamos por reconstruirla a partir de la memoria personal de quien escribe y la de uno de los integrantes del equipo constituido en aquel momento.[1] La pérdida de aquéllos es coincidente con el motivo de consulta, debiendo recuperar su trabajo el propio equipo mediante el relato oral.

Nuestra transmisión, entonces, se apoya también en la reconstrucción histórica de la consulta aplicando el método de historia oral.[2]

1. Agradezco la colaboración del licenciado Juan José Santoro por su aporte en la reconstrucción de la consulta.

2. La historia oral valora la "historia desde abajo". Su método consiste en tomar registro escrito de testimonios orales; con la aplicación de la técnica de la entrevista traslada a la escritura los testimonios orales. Los planteos de Thompson (1987) son referentes ineludibles, así como los recursos de la entrevista psicológica semidirigida referidos a historias de vida (Magrassi y Rocca, 1980/1986).

El recordar del propio institucionalista acerca de su quehacer con frecuencia utiliza este método sin advertirlo, cuando relata sus consultas institucionales dando testimonio de ellas frecuentemente por vía oral, entre los colegas.

El director de una escuela técnica secundaria del conurbano bonaerense solicita una consulta al entonces titular licenciado Ricardo Malfé de la cátedra Psicología Institucional, en épocas de la reanudación de la democracia en nuestro país.

Se constituyó un equipo de tres consultores, con docentes de la cátedra mencionada, dado que el titular no se haría cargo personalmente de la demanda. Sin embargo, se mantenía la expectativa de que quien hubiera recibido el pedido fuera el consultor directo. Mantuvimos reuniones con el director de la escuela. En la primera de ellas nos centramos en el motivo de consulta y en explicar la modalidad del trabajo institucional en equipo, que transcurriría durante el período que iríamos determinando hasta tener un panorama diagnóstico.

El motivo de consulta se refería a la profunda preocupación por la desaparición, en el área de laboratorio, de probetas y sustancias químicas de alta toxicidad, el mercurio entre ellas.

En el momento de la consulta estaban ampliando el edificio con la intención de poner en condiciones de uso una construcción existente, ubicada en los fondos del terreno escolar, con salida hacia la calle de atrás del edificio.

Junto a la construcción central había boxes para guardar perros; ese predio había pertenecido al cuerpo de la policía bonaerense. Fue durante las entrevistas iniciales que nos llevaron a recorrer terreno e instalaciones, explicándonos su anterior uso, si bien la intención del director era mostrarnos la ampliación en marcha del edifico escolar.

Al entrar en el edificio en reparación, donde habían funcionado oficinas, nos encontramos con algunos obreros que estaban construyendo las aulas para el uso escolar. En el área central interna se veía una gran habitación que no estaba siendo remodelada, y nos informaron que había funcionado como alojamiento de detenidos-desaparecidos, es decir como cárcel clandestina o "chupadero".[3] Más

3. En la fecha de cierre de este escrito se hacen públicas las declaraciones del capitán Scilingo en el diario *Página/12* del 3 de marzo de 1995, lo cual promueve la profundización –tanto por parte de la autora como de los lectores– de la temática aquí desarrollada.

que una habitación parecía una cámara frigorífica sin ventilación ni iluminación.

Es casi obvia la relación directa entre el motivo de consulta y la historia de esta construcción aledaña que se pensaba anexar. La historia terrorífica sufrida en nuestro país, en la época denominada "de Reorganización Nacional", se encarnaba en el mismo territorio físico de la escuela y debía develarse, ponerse en palabras. Nos preguntamos cómo era posible, para esos alumnos, aprender en un ámbito colectivo donde escuela y cárcel clandestina confluían en un mismo espacio con un síntoma social común: la desaparición. Como si esos adolescentes jugaran, con lo que de sintomático y de elaborativo a la vez tiene el juego, a un *fort-da* (juego de desaparecer-aparecer descrito por Freud), en este caso colectivo. Juego que en esta institución era más que elaborativo, fallido y sintomático, en tanto que el pedido de consulta era el recurso que intentaban para lograr alguna forma de recuperación y explicación, en el nivel institucional, de lo que les acontecía.

¿Aquellas sustancias desaparecidas no expresaban acaso lo tóxico que para la sociedad y sus individuos fue la desaparición de tantos ciudadanos?

En este relato el uso del término "ciudadano" tiene el propósito de remarcar el aspecto político que posee esa condición. Las personas desaparecidas de nuestra sociedad, en ese nefasto período del '76 al '82, perdieron sus vidas y sus identidades, y fueron olvidadas oficialmente. Todo ello dejó una huella de profundo dolor social que espera, para resolverse, recuperar la memoria de un pueblo, historizando su cotidianidad institucional. Es decir, espera reencontrar el poder de la memoria social como única forma de recuperar en forma vital lo ineludiblemente perdido.

Después de acordar con el director la siguiente entrevista, que incluiría a los profesores del Departamento de Laboratorio, se produce la interrupción de la consulta, de una manera difusa en lo referente a los motivos.

Todavía perdura en nosotros el fuerte impacto visual que, como testimonio de una historia social, queda expresado desde el orden físico en la organización escuela.

El motivo de consulta, así como la interrupción abrupta, sin la debida explicación, agregada a la posterior pérdida de nuestras notas, refuerza nuestra interpretación en torno al síntoma, institucional y social a la vez, de la desaparición.

Esta consulta reafirma la idea de que la sociedad reproduce sus síntomas en la escala organizacional; de allí el propósito de obtener un mapa de la vida social argentina a partir de las exploraciones institucionales, como paso final de la investigación.

Rescatar la historia del contexto expresada en la historia de las organizaciones cubre una finalidad de la investigación, a partir de la cual se logra, conjuntamente, rescatar las historias personales cotidianas que por transcurrir en las instituciones se refieren a la Historia.

LOS INSTITUCIONALISTAS PROPICIAMOS RESCATAR LA MEMORIA INSTITUCIONAL

Nuestra disponibilidad para escuchar los relatos histórico-institucionales del director pudo servir para rescatar y remarcar un dato que, por obvio, quedaba silenciado. Pudimos contribuir a ello siendo testigos de la historia pasada represiva del país que atravesaba en el aquí-ahora de esa escuela la institución del aprendizaje. Nuestra presencia y escucha institucional pudieron contribuir a hacer consciente lo que estando a la vista se hacía invisible, por miedo a recordar los sufrimientos vividos.

El institucionalista se desempeña, en el sentido histórico, como un testigo de segundo orden o testigo de alguien que testimonia. Ocupa un lugar de terceridad, con la involucración y la distancia que ello significa. Su implicación y el análisis concomitante serán parte del trabajo que el propio equipo profesional deberá efectuar en el dispositivo que más adelante desarrollaremos con referencia al "obrador de la memoria".

Como testigo de segundo orden, aquél funciona como el psicoanalista en su intento de reconstrucción de experiencias pasadas, tratando de armar puentes entre las huellas de éstas, las lagunas de la memoria y el presente, aparentemente desligado del pasado. Propone activamente hablar, poner palabras al pasado y al presente en relación con las circunstancias vividas, configurando un tiempo en movimiento tras la búsqueda y el encuentro, siempre relativo pero eficaz, de la verdad histórica. Verdad histórica que no es sólo cronológica, la que sigue la secuencia del tiempo real, sino que también incorpora las vivencias afectivas, los componentes inconscientes distorsionantes. Se intenta así liberar el pasado, diferenciándolo, a la vez que conec-

tándolo con el presente; también discriminando los tiempos subjetivos del psiquismo de los tiempos institucionales de la realidad externa.

La eficacia que la función del institucionalista posee está ligada a la importancia y necesidad psicológica que, para los consultantes, tiene el escuchar y ser escuchados, con la finalidad de ir eslabonando sucesos aparentemente desconectados. Eslabonamiento mental que es proceso de historización de los diversos acontecimientos según las diversas versiones singulares que se compartan, cargadas con mayor o menor mistificación. Se intenta de esta manera rearmar, a través de los recuerdos personales, lazos de intercambio que permitan recuperar la trama saludable de la memoria colectiva.

El institucionalista aparece como garante para poder oír a otros, oírse y decirse aun las historias más dolorosas, como sostén de contención psicológica.

Una función inherente al rol del institucionalista que remarca el eje histórico es la de propiciar el recordar colectivo, aun a través de una única persona, como en la consulta citada. La eficacia lograda por el rastreo de la memoria institucional refiere directamente al rescate de una identidad historizada. Es importantísimo para los consultantes escuchar versiones de otros y ser escuchados por otros, eslabonando sucesos que hasta entonces pudieron haber sido desestimados, a la vez que fuente de sufrimiento colectivo.

En esta consulta no llegamos a poder construir el dispositivo grupal para que las versiones individuales confluyeran en el ámbito institucional. Quizá lo que aún era un reciente acostumbramiento al silencio llevó a la desaparición de la consulta, habiendo sido el propio equipo consultor atravesado por la falta de ejercicio democrático y las apreciaciones construidas en estos diez años sobre la temática aquí desarrollada.

Tenemos algunas hipótesis respecto de la interrupción y de las características que tuvo esta consulta. Ellas son:

a) Razones inherentes al motivo de consulta: la desaparición de sustancias tóxicas.

b) Factores transferenciales en relación con la insistencia de tener como consultor al jefe de cátedra.

c) Factores de implicación del propio equipo consultor en relación con la reciente historia social en común con los consultantes. Implicación manifestada en la reproducción del silencio por parte del equipo, en la no insistencia para aclarar los motivos de la interrupción.

Esta consulta siguió como tal el destino de lo que era el motivo de la demanda: la desaparición. Si bien algo se repitió, después pudimos rescatar, en relación con los relatos del director, el cruce explicitado entre el plano social (desaparición de personas) y la preocupación institucional (desaparición de sustancias tóxicas), como un ejemplo paradigmático que reaparece en toda la consulta.

A su vez, esta desaparición queda en la memoria de los institucionalistas, y posibilita recuperar los recuerdos del terrorismo de estado que, en el caso de esta escuela, se instalaba en el presente como síntoma doloroso, repetido, del que no se habla y se actúa. Ésta es una historia de una organización y del país. Para superar el fenómeno de atravesamiento de la institución del terror sobre la institución de la educación es necesario relatar los hechos con la carga afectiva concomitante en situación colectiva, es decir rescatar la memoria para ser sujetos activos de la historia.

PUNTO DE PARTIDA HISTÓRICO-EMPÍRICO DE NUESTRO ENFOQUE

Nos proponemos un desarrollo conceptual que incluirá sugerencias técnicas de aplicación en abordajes institucionales, centradas en el método de historia oral colectiva que aplicamos los institucionalistas mediante la recolección de recuerdos individuales, para reconocer o reconstruir las memorias institucionales.

Entendemos *las instituciones como reservorios sociales de recuerdos individuales que constituyen una trama social valiosísima,* a la que recortamos desde una temática: la memoria institucional.

Es a través de su rastreo que los institucionalistas reconstruimos la historia de las instituciones. Y así recorremos, desde nuestra práctica, el devenir y las transformaciones de la vida institucional mientras rescatamos los recuerdos individuales que se confrontan, corrigen, amplían, en los intercambios grupales.

Desde una visión globalizadora proponemos:

- Analizar el material recogido desde los abordajes de la psicología institucional para rescatar la memoria colectiva en tanto las instituciones son reservorios sociales de ella.
- Producir una confluencia entre el método de historia oral y el de entrevista psicológica aplicados a los abordajes institucionales.
- Develar las tramas institucionales de nuestra sociedad propiciando

el encuentro de metodologías que confluyen desde distintos campos disciplinarios: la sociología, la antropología, la historia, la psicología psicoanalítica, la psicología política.

Cuando lleguemos a obtener un mapa institucional de la sociedad de nuestro tiempo, se cubrirá un aspecto necesario en este país y en Latinoamérica respecto de la recuperación de identidad, que requiere procesamientos históricos de las subjetividades incluidas en la vida de las organizaciones.

La justificación de nuestro proyecto de investigación se asienta en la siguiente afirmación: la historia de los pueblos requiere de un recorrido vital –vital es la memoria– que transite por el recordar las historias vividas con placer y con sufrimiento en las instituciones.

Nuestro objetivo se sostiene a partir del reconocimiento de la profundización de las heridas de la memoria que los fenómenos del neonazismo y los terrorismos de estado determinan en las instituciones y en los sujetos, tanto a nivel nacional como internacional.

Nuestro campo de trabajo, el de la psicología institucional, posibilita encontrar a través de los articuladores grupales las memorias colectivas que las instituciones de la cultura conforman e instauran en las subjetividades personales y en los modos organizacionales. Entendemos por modos organizacionales las cristalizaciones singulares de las instituciones sociales, es decir, las formas concretas de plasmaciones sociales, instituidas en tiempo y espacio observables denominadas organizaciones o instituciones (en sentido restringido).

Las afirmaciones sostenidas tienen su sustento práctico en consultas personales realizadas desde consultoras privadas y públicas, en la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires y en la Facultad de Psicología de la UBA, compartiendo experiencias de campo en supervisiones con otros consultores.

Dicha experiencia me lleva a afirmar el valor de rescate vital que tiene el recorrido histórico institucional en el plano social como en el individual. El abordaje de las instituciones desde la psicología institucional promueve un rescate de la identidad colectiva tanto como de la individual, en simultaneidad.

Otra fuente empírica es el banco de datos programado y coordinado bajo mi supervisión, para uso interno de la cátedra a mi cargo, Psicología Institucional, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, con actual asiento operativo en el Departamento de In-

vestigaciones. Esta fuente sustenta una investigación de mi autoría denominada "La memoria colectiva a través del rastreo histórico de las instituciones",[4] de la que más adelante puntuaremos sus objetivos.

Esta propuesta de indagación histórica para el diagnóstico y tratamiento institucional se apoya en el recorrido histórico realizado en los trabajos de campo de alumnos de la cátedra, así como en la investigación bibliográfica correspondiente. Esta última recibe el fuerte cuño de mi interés por la metodología testimonial, por el método de historia oral, iniciado desde un escrito de 1988, denominado: "Historiadores y psicólogos trabajando: el trabajo del recordar".

Allí señalé el acercamiento de las prácticas profesionales de psicólogos y de historiadores orales, diciendo que:

> Ningún trabajo puede practicarse sin compromiso anímico; todo trabajo requiere un trabajo psíquico profundo.
>
> Hacer consciente lo inconsciente, recuperar la memoria, son trabajos que acercan los quehaceres profesionales de historiadores y psicólogos-psicoanalistas.
>
> El presente escrito intenta brindar una reflexión centrada en el trabajo del recordar, que, como un aspecto dentro de la compleja labor analítica, es realizado con ciertos puntos en común por psicólogos e historiadores orales.
>
> Al trabajo del recordar lo consideramos una forma de historización que requiere remover obstáculos cognitivos y afectivos. Es una búsqueda que fascina y despierta resistencias.
>
> En ese sentido planteamos que el trabajo de ambos confluye –en lo que concierne al trabajo del recordar– en la historización; por eso referimos a ambos estas ideas de Piera Aulagnier: "Historiadores en busca de pruebas, esto es lo que somos, pero también historiadores cuya busca tropieza siempre con un 'ya ahí' de nosotros mismos y del otro, que resiste a nuestra elucidación. Resistencia que me parece proporcionada al atractivo que ejerce sobre nuestro pensamiento".
>
> Entramos en un campo metodológico que más adelante profundizaremos; sólo queremos puntualizar que acudir a las fuentes vivas de información introduce un cambio cualitativo que implica más directamente al historiador en su quehacer, lo cual significa sostener una "carga mental" nada despreciable debida al monto de nostalgia que en el diálogo puede producirse.
>
> La palabra "nostalgia" (del griego *nostos:* "regreso" y *algos:* "dolor", "mal")

4. El equipo básico de colaboradores operativos está constituido por los docentes licenciada Sandra Scarlato, con tareas de clasificación y ordenamiento de la información, y el licenciado José Rehin, con tarea de operador técnico para el ingreso computarizado de la información. El cuerpo docente completo de la cátedra colabora haciendo una evaluación y primera selección de los trabajos en terreno, elaborados por los alumnos cursantes.

significa una regresión hacia el pasado vivido y enfrenta al dolor de la ausencia de seres queridos, de espacios, de circunstancias vitales, etcétera.

El recordar nostalgioso compromete afectivamente tanto al que rememora como al que escucha, siendo éste un aspecto que acerca nuestras labores profesionales y sería delusorio no considerarlo parte de nuestros trabajos.

Las características similares de ciertas metodologías antropológicas como las observaciones de campo, así como las sociológicas referidas a la recolección de historias de vida, llevan a situarlas en un campo teórico-práctico de encuentro interdisciplinario que bien puede ser el de la psicología institucional. Subrayo la expresión de Franco Ferraroti "Es necesario que lo cotidiano se convierta en historia para que la historia sea de todos" agregando: para que la historia sea usada críticamente en la cotidianidad de las instituciones.

Otro punto para la justificación se asienta en una cuestión práctica: en estos últimos diez años de docencia universitaria hemos tenido un vastísimo número de producciones de cursantes de la materia, que exploraron diversos sectores socioinstitucionales, con aplicación de una metodología cualitativa basada en observaciones de campo y entrevistas individuales y grupales.

Calculamos que se produjeron más de 2000 monografías, a partir de trabajos en terreno. Desde el inicio nos preocupó la protección intelectual del proceso creativo que alumnos y docentes merecían por el esfuerzo invertido. Era necesario conservar, a la vez que revitalizar, esos trabajos producidos con el esfuerzo individual y grupal, respetando el marco institucional que los posibilitó, ya que la construcción del banco de datos es una producción histórico-colectiva en sí misma en el marco de la cátedra. Intentamos hacer útiles esos trabajos en terreno propiciando la profundización de las temáticas institucionales abordadas de modo que prolonguen el trabajo de investigación entre sucesivos grupos de alumnos, tanto como entre alumnos y docentes, favoreciendo así la transmisión de conocimientos.

Se inicia un fichaje manual que en 1993 se transforma, con dificultades y logros lentos, en un banco de datos incipiente, con asentamiento en el departamento de investigaciones. Se hacen evidentes las pérdidas producidas, así como se posibilita recuperar un caudal significativo de cuatrocientos (400) trabajos de campo para iniciar la propuesta a la que aludo. Importa remarcar que la transferencia de conocimiento de los grupos de alumnos de una cursada a la siguiente es

también un intento de subrayar en la propia producción colectiva el carácter de memoria de la institución cátedra.

Una perspectiva, entre otras, aplicada en el diseño exploratorio que realizan los alumnos pone énfasis en el eje histórico abordando el conocimiento de organismos singulares o instituciones en sentido restringido, por ejemplo una escuela. También el eje histórico requiere un recorrido de las instituciones en sentido amplio, por ejemplo la institución de la educación.

El conocimiento exploratorio de las organizaciones requiere usar una metodología de observación para reconocer aspectos edilicios, de ubicación urbana, presencia y/o ausencia de público, etcétera. Para conocer la organización actual, tal como en el presente existe, es muy importante tener datos del pasado, de su fundación, como también de las transformaciones posteriores. Para cubrir el eje histórico se requiere entonces cierta metodología de recolección de datos del pasado, del presente y del futuro. En ese punto es cuando recurrimos a la entrevista psicológica. Mi propuesta es que la entrevista psicológica, en la exploración de instituciones, se puede asimilar al método de historia oral, si bien ambos desde una mirada tradicional están referidos a campos disciplinarios diversos: la psicología y la historia. Mientras los referentes teórico-interpretativos son distintos, ambas metodologías de exploración se apoyan en un aspecto discursivo-narrativo similar: en las dos se pretende la narración espontánea. Los entrevistados despliegan con compromiso afectivo sus historias, que incluyen también al propio entrevistador.

Como planteé en mi trabajo, citado más arriba:

> El intenso impacto emocional de oír las voces vivas de los que dejan el legado testimonial de una época, sus instituciones, de una localidad, una rutina, a diferencia de las lecturas documentales, más distantes, que implican otro tipo de intercambio, podría ser motivo psicológico suficiente para explicar el desuso de este antiguo método de historia oral.
>
> Rastrear historias más allá de la tranquila búsqueda entre fríos e inmóviles documentos, yendo tras la búsqueda de una historia oral viva, plácida o lacerante; en fin, en movimiento, es una aventura difícil.
>
> Tensión entre la vida y la muerte es lo que define a la historia desde una lectura freudiana. Esa tensión oscila entre la permanencia o la quietud –ligada a la muerte– y las transformaciones –ligadas a la vida–.

El riesgo de esta propuesta será el rechazo desde ciertas posiciones que sostengan las disciplinas como cotos bien cerrados. Que que-

de claro, entonces, que pensamos estas cuestiones a partir de la multidisciplinariedad, de la conjunción, y no de la polarización tanto disciplinaria como metodológica.

Este campo de la Psicología Institucional es interesante y provocador de ideas multifocalizadas por ser justamente un terreno de la realidad en la cual confluyen lo general y lo particular, lo social y lo subjetivo. Distintos son los caminos metodológicos posibles para abordarlos, siempre que no se esperen respuestas totales, acabadas ni hegemónicas desde un solo ámbito disciplinario.

Es un campo intermedio entre lo macrohistórico y lo microhistórico. Provocador por eso mismo de conceptualizaciones teóricas, metodologías prácticas e interpretaciones explicativas múltiples para no descuidar la diacronía y la sincronía presentes en los niveles individual, grupal e institucional.

Suponemos que muchas de estas afirmaciones serán corroboradas mediante la investigación "La memoria colectiva a través del rastreo histórico de las instituciones" que estamos realizando a partir de la información contenida en el banco de datos.

La reconstrucción de la vida institucional nos permite justificar nuestra exploración apoyándonos en el reconocimiento del método oral para recoger historias cotidianas. Es un instrumento de un destacado valor mediante el cual construimos "una memoria histórica de la colectividad que supere y se oponga a las censuras, las mutilaciones y las discriminaciones de la oficialidad y de la historiografía tradicional", al decir de Ferraroti.

Toda sociedad moldea con sus valores instituidos, según cada momento histórico, formas organizativas particulares. Cualquiera que sea el modelo teórico-práctico aplicado a la comprensión del objeto institucional, este eje histórico es ineludible, tanto sea el análisis institucional francés, el sociopsicoanálisis, el análisis organizacional o la perspectiva histórico-colectiva de la psicología institucional psicoanalítica el aplicado en la comprensión del objeto institucional.

Pero retomemos ahora la investigación antes mencionada –"La memoria colectiva a través del rastreo histórico de las instituciones– para puntuar los objetivos fijados:

1. "Rescatar la memoria colectiva mediante el análisis del material institucional subrayando la importancia del método de historia oral.

2. Recuperar, en otro nivel de investigación, las exploraciones

indagatorias realizadas por los alumnos conjugando fines pedagógicos, de investigación y de extensión.

3. Propiciar, a partir de esta investigación, otras líneas interdisciplinarias de investigación conjunta...

4. Ordenar, clasificar e interpretar tipos de instituciones del país centradas en el eje histórico, intentando correlacionar la organización con el momento sociohistórico de su fundación, además de marcar el momento histórico en que los alumnos realizaron el trabajo de campo eligiendo determinados tipos de instituciones.

5. Analizar críticamente el material y la metodología implementada, intentando obtener una metodología específica de indagación válida para el campo institucional.

6. Obtener un mapa institucional a partir de las exploraciones de campo para tener un panorama de la vida social argentina en tiempos y espacios definidos.

Un objetivo de gran interés en relación con este escrito es el quinto, ya que el proyecto de investigación presentado intenta modelizar con especificidad para este campo institucional una metodología ya reconocida con validez en campos aledaños, como el de los estudios antropológicos y sociológicos: el método de historia oral.[5]

El sexto objetivo es fundamental, porque obtendremos un conjunto extenso de memoria colectiva de nuestra sociedad, que una vez logrado reafirme el carácter de ciencia social que tiene este ámbito de estudio de las instituciones. El especialista, que rescata la memoria colectiva priorizando el eje histórico en el conocimiento de las instituciones abordadas, alcanza un fuerte y válido objetivo social con su investigación.

EN LA BÚSQUEDA DE HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

La mirada psicológica le da un tinte especial al método de historia oral, relacionándolo con el método de la asociación libre, proveniente del campo psicoanalítico, en el que se considera valioso todo recuerdo, aun con distorsiones y lagunas. Desde el psicoanálisis, a los

5. Existen múltiples referencias bibliográficas sobre el método de historia oral que exceden las señaladas al final de este escrito.

recuerdos se les adjudica un valor que no deja de ser testimonial, por más que no sean "objetivos", exactos. La verdad histórica –según el planteo freudiano– tiene un valor equivalente a la verdad material que alude a los hechos acaecidos en la realidad.

El intento es aunar metodologías diversas pero compatibles, dándole el cariz particular que la situación colectiva institucional exige, a la vez que considerar las peculiaridades del recordar que la subjetividad de la memoria individual impone desde los involucrados, insertos en ámbitos colectivos.[6]

Estas metodologías diversas deben combinarse, en tanto unas apuntan al *objeto social colectivo* –como por ejemplo, las características históricas de una sociedad de feriantes de un barrio– y otras, al recorrido histórico personal de *los recuerdos individuales,* como sería el rescatar el traslado generacional, entre padres e hijos, del rol ocupacional de feriantes.

Estas metodologías diversas deben combinarse, en tanto algunas nos permiten acceder a datos acerca del objeto social colectivo, y otras, a los recuerdos personales. Por ejemplo, para informarnos sobre las características organizativas de una sociedad de feriantes de un barrio en una época determinada, así como para rescatar los recuerdos personales de la modalidad con la que se traspasó generacionalmente –de padres a hijos– el rol ocupacional.

Los institucionalistas nos dedicamos, así, a encarar metodológicamente esta doble vertiente de lo sociohistórico y de la subjetividad individual de los consultantes. De la misma manera, los propios consultores deben revisar su práctica profesional desde el contexto sociohistórico y desde su subjetividad, como veremos más adelante.

A mi entender, es ineludible la consideración de cuestiones subjetivas en los abordajes institucionales por razones diversas:

—porque en toda institución viven personas;

—porque las instituciones son plasmaciones sociocolectivas de sujetos humanos que "hacen" instituciones en las que se realizan deseos individuales y/o revisan destinos personales en ámbitos colectivos (es decir desde lo inconsciente puesto en juego en el ámbito social);

6. Kaës (1989, 1991 y 1993). Las afirmaciones del autor en cuanto a "las formaciones y espacios psíquicos comunes que la institución *fomenta, produce y administra...*" (la bastardilla es mía) son articulaciones de las que partimos para nuestra formulación.

—porque a partir de los dos puntos precedentes, en las instituciones se alojan historias individuales e historias colectivas, y si no se las aborda interpretativamente, si no se las diferencia unas de otras, se fomentan tiempos intersubjetivos indiscriminados, ambiguos. Esa indiscriminación perturba la capacidad de pensar, sentir y actuar de los sujetos entre sí;

—porque los propios institucionalistas se ven envueltos, implicados, en las historias que recogen, ya que está en juego su propia subjetividad.

Con frecuencia debemos transitar en esos bordes psicológicos –entre lo personal y lo institucional– para comprender e interpretar los sufrimientos y dolores institucionales, así como las satisfacciones logradas.

Los institucionalistas, aquellos que observamos, escuchamos, miramos la vida institucional, marcamos en un aquí-ahora situacional la historia de esa institución y de los sujetos. Sujetos que desde sus particulares roles y funciones son producidos subjetivamente a lo largo del tiempo por las instituciones sociales como el lenguaje, la moral, etcétera.

El análisis psicológico de las instituciones tiene, entre otras intenciones, rescatar la memoria colectiva, historizar desde la cotidianidad recogiendo la multiplicidad de voces-recuerdo, imágenes-recuerdo, contradictorios a veces, concordantes, otras. Memoria colectiva plasmada en los *monumenti-documenti*[7] que son las instituciones sociales. Abordamos sus olvidos-recuerdos instituidos al intentar comprenderlas, los que constituyen, en el conjunto instituido, los mitos circulantes. Según la formulación freudiana, los mitos son los sueños colectivos de los pueblos, y recordamos esos mitos tal como fueron construidos socialmente.

Entender las instituciones sociales requiere una conceptualización histórica de la institución y del macrocontexto a la vez que una consideración psicoanalítica de la memoria individual, la que siempre incluye datos de aquéllos.

7. Le Goff, J. (1991). Este concepto del autor es aplicado aquí en tanto los sectores sociales de poder son quienes pueden erigirlos. Los "documentos psicológicos", cotidianos, "intrascendentes" y desvalorizados por la historiografía clásica, son tomados en cuenta como parte de historias "pequeñas", no monumentales pero de gran peso en el transcurrir institucional.

Diagnosticar los procesos institucionales implica recordar el fundacional pasado junto con los actores sociales, cotejándolo con el presente y presuponiendo un futuro transformado. El rol histórico de los institucionalistas lo es en tanto recogemos y reconstruimos las historias por quienes "las hacen".

El enfoque institucionalista es puro movimiento comprensivo para descubrir lo estático, fijo, establecido, así como lo renovador y transformador. Pares éstos en tensión constante, que implican un tiempo-espacio en el que tienen lugar los sucesos institucionales.

Aconteceres inesperados son, a veces, causa de demanda para los institucionalistas cuando nos ocupamos de recortadas organizaciones, así como de valores sociales instituidos, de disciplinas establecidas, de subjetividades institucionalizadas.

Una vez establecida la consulta, intentamos reconstruir con nuestros consultantes la historia organizacional específica, así como el macrocontexto sociopolítico en el que ella se fundó y desarrolló. Es preciso remarcar que la función subjetiva del recordar cobra coincidencias con los aspectos que encierra; dije en "Espacio y memoria" que "...el recordar es un acto colectivo tanto por su contenido como por su proceso".[8]

Allí marcamos la falta de determinación que las instituciones como representantes de alteridad tienen en los procesos intra e interpsíquicos ligados a la memoria.

Los pactos inconscientes de olvidos y repeticiones que se establecen sintomáticamente son indicadores de frecuente observación en el abordaje institucional.

Es función de la memoria el recordar y el olvidar; para qué, con qué nivel de salud y/o enfermedad, es también trabajo a dilucidar por el institucionalista. Corresponde al psicólogo institucional desde su quehacer colaborar con el recordar para olvidar con permeabilidad, en el mejor sentido freudiano.

Los relatos que escuchamos en las consultas institucionales son recuerdos, y éstos son *"...documentos psicológicos que expresan 'confidencias insignificantes', marginadas de las habituales historias oficiales."*

8. Mezzano, A. (1989). En ese escrito nos anticipábamos a las conceptualizaciones de Kaës, R. (1991).

Por "oficiales" quiero decir aquellas versiones que el poder establecido o las instancias de poder producen, transmiten, sostienen e imponen en los colectivos y en los individuos.

Las "historias oficiales" son expresión política de los poderes establecidos, que van dejando su fuerte marca en el psiquismo, impidiendo con frecuencia el libre ejercicio del pensar así como también del recordar. Esas historias suelen ser incorporadas también pasivamente, por lo que suelen transmitirse sin cuestionamiento crítico reafirmando así las versiones oficiales. Es trabajo del psicólogo institucional intentar diferenciar tanto las historias impuestas desde el poder como las distorsiones míticas que se instauran en los colectivos institucionalizados.

Los relatos

> También son documentos antropológicos que nos cuentan los ritos, valores y costumbres... que expresan simbolismos de una época, a la vez que expresivos documentos orales de arquitectura y urbanismo.
>
> Pueden desde desplegar las minucias inconscientes que rigen nuestros actos cotidianos hasta permitirnos descubrir la vida familiar de una época que en tanto institución social pertenece a una sociedad. Constituyen testimonios ricos para una lectura múltiple, interdisciplinaria: antropológica, sociológica, psicológica y por supuesto histórica.

Entreleer en los discursos institucionales datos históricos posibilita comprender los valores instituidos que se plasman en formas organizacionales y en subjetividades en un cierto momento histórico del macrocontexto.

Las historias institucionales, en tanto relatos de la vida cotidiana, son develadoras de sentidos y orientaciones políticas. Develadoras de políticas valorativas instituidas que, por contraposición, muestran los gérmenes instituyentes que entre bordes, márgenes y/o indicios diversos "cuentan" lo que se vislumbra o descubre finalmente, si se instalan los dispositivos adecuados.

En los actos primeros de constitución de una organización, es decir en el momento de fundar, instituir, se marca un rumbo histórico, una senda más o menos instituyente. Tomo aquí el concepto de instituyente en el sentido de posibilidad creativa, socializante y transformadora.

MÉTODO HISTÓRICO-INSTITUCIONAL: LOS DOCUMENTOS Y LOS TESTIMONIOS ORALES

Para rescatar la historia colectiva que se encierra en las organizaciones consultantes el institucionalista realiza dos tipos de rastreo, sobre la base de:

a) los documentos fundacionales y actuales reglamentos, estatutos, actas, artículos periodísticos, afiches de difusión, etcétera;

b) los testimonios orales de los integrantes de la organización.

A partir del primer punto se obtiene la visión oficial instituida, y del segundo, el panorama no oficial, informal, de los vínculos libidinales que no constan en ningún documento escrito.

El institucionalista se mueve entre dos métodos:

— el histórico tradicional, en tanto considera los documentos escritos, oficializados, que dan cuenta de los hechos acontecidos y su cronología;

— el de la historia oral, al recoger datos histórico-afectivos de la vida institucional que "cuentan" una historia marginada de la historia oficializada; esta última generalmente se presenta bajo la forma escrita, como documento.

Recogemos una historia imaginaria en el campo histórico-social de las instituciones narrada por los actores-autores que las fundan, sostienen, soportan y hacen vivir y morir.

La historización es un proceso ligado a la temporalidad y a su apropiación; la temporalidad se inscribe en un orden de discontinuidad psíquica, por eso mismo ligada a procesos psíquicos tales como la simbolización y la verbalización.

La representación de sí mismo y del colectivo de pertenencia con referentes temporales, rememorando quiénes fueron los iniciadores o fundadores y quiénes sus continuadores, toca de lleno el tema de la identidad que requiere de referentes históricos.

Hacer memoria de lo acontecido está relacionado con la capacidad de historizarse, incluyendo en una dimensión temporal el quehacer, los objetivos y los medios de una organización. Nuestra propuesta incluye la consideración de los deseos, las fantasías, que constituidos en mitos colectivos fueron definidos por Freud en relación con la estructura libidinal.

Cuando en una consulta indagamos cuándo se fundó la organización demandante, con qué recursos económicos, en qué predio urba-

no se instaló, recogemos datos fundamentales de los orígenes. Éstos marcan un devenir más o menos nítido, más o menos conflictivo, que explica frecuentemente el diagnóstico de crisis que provocó el pedido de consulta. Al mismo tiempo que recogemos datos diagnósticos propiciamos en los consultantes la reconstrucción de su historia institucional. Así ellos mismos se reconocen en sus roles advirtiendo, en el transcurrir de sus relatos, el grado de poder o de impotencia de cada uno en la cotidianidad institucional.

Hay encuadres sociales condicionadores de la memoria, siendo las instituciones los vehiculizadores del recordar y del olvidar.

Las instituciones son continentes transubjetivos de la memoria individual, por ello es necesario "trabajar con la memoria" para ligar simbólicamente los recuerdos que aparecen o bien sin expresión verbal o bien conformados como mitos. Es trabajo de los institucionalistas tender a rescatar los recuerdos míticos, predominantemente imaginarios, y tender a la conformación de recuerdos historizados, que si bien están profundamente enraizados en lo imaginario, están predominantemente ligados a la simbolización crítica.

En la consulta institucional que describiéramos al inicio, puede advertirse focalizadamente lo que Kaës refiere a la memoria colectiva cuando dice: "Una rememoración compartida y comunicada es necesaria para el esfuerzo requerido para la creación de la historia". Esto nos enfrenta con dos temas institucionales fuertes: el del peso de la tradición, de lo establecido institucionalmente, por un lado, y el de la transformación o los cambios, el porvenir, por el otro.

¿Para qué cuidar el pasado, para qué rescatar su recuerdo como verdad histórica, en función de qué necesidades sociales que justifiquen cambios?, son cuestiones a pensar.

Freud dijo: "Lo que has heredado de tus padres, para poseerlo tienes que ganarlo". Tomamos estas palabras para decir: lo que transmiten tradicionalmente las instituciones, aprópiatelo activamente para transformarlo. Porque apropiárselo es hacer historia, es asumir el rol activo y crítico que nos convierte en seres sociales plenos, en tanto esa apropiación es tomar conciencia, en un sentido social y psicoanalítico.

¿De qué tradiciones o herencia colectiva es transmisor inconsciente cada sujeto? Responder a esto significa considerar el acto del recordar como una forma de apropiación de los actos ejecutados; es una forma de apropiarse psíquicamente de las instituciones.

Elaborar, recuperar lo reprimido, es una manera de aliviarse de los sufrimientos institucionales para los que pertenecen a ella. Pueden recuperar su espacio psíquico individual mediante el recordar compartido, para reconocer los mitos colectivos distinguiendo los parricidios fantaseados de los genocidios ejecutados. Así sería el proceso de apropiación de la memoria para los adolescentes de ese colegio secundario, en relación con sus historias personales, diferenciadas de las matanzas que generaciones anteriores produjeron clandestinamente en el terreno lindero. Casi dramáticamente quedaba enunciada en esa escuela una culpa social que no les pertenecía, pero de la que si no hablaban incorporaban de manera indiferenciada, atentándose contra la salud mental de docentes, no docentes y alumnos.

Supimos por una de las autoras de este libro, la licenciada Lidia Fernández, que pese a los años transcurridos este colegio no ha podido instalarse en la anterior construcción que pertenecía a la comisaría. De haberse realizado la consulta institucional, es posible que se hubieran adueñado de una historia social y organizacional sin que ese edificio siguiera quedando como un síntoma enajenado. Síntoma enajenado que como tal oculta y denuncia, a la vez, la desaparición de personas en la sociedad y el efecto que produce, repitiéndose en esa organización bajo la forma sintomática de desaparición de objetos.

RECORDAR-OLVIDAR EN LA VIDA INSTITUCIONAL

El no recordar desemboca en sujetos que no pueden pensar ni trabajar en las instituciones con la eficiencia que ellas requieren, ni el grado de satisfacción que aquéllos precisan para su salud mental.

Nos preguntamos lo siguiente: ¿cuánto de la represión social de la memoria incide sobre las instituciones que olvidan sus orígenes, su pasado, sus objetivos fundacionales? Anteriormente señalamos que con frecuencia nos encontramos con relatos basados en recuerdos encubridores individuales, aquellos que tienen, según Freud, una correspondencia con los mitos colectivos. El recuerdo encubridor es una formación de compromiso, igual que el acto fallido o el lapsus. El mecanismo predominante es el desplazamiento, que implica la coexistencia de elementos correspondientes a distintos tiempos vitales. No desecharlos posibilita rescatar material precioso de la vida afectiva en las instituciones, habitualmente rechazado por considerárselo

distorsionante, poco valioso. Ese material que una posición positivista descarta es la materia prima utilizada desde el psicoanálisis para el trabajo interpretativo con las instituciones.

Es importante para nuestra vida institucional sopesar el efecto del borramiento de la memoria.

Instaurar, instituir el olvido por represión personal y social trae sus consecuencias en la vida institucional:

a) *en la convivencia social es productor de ruptura vincular,* particularmente de los vínculos solidarios, propiciador de conflictos expresados con fuerte carga de violencia como contracara del desinterés social o la pasividad;

b) *en el psiquismo personal produce desligamientos psíquicos.* Desde rupturas del entramado simbólico-libidinal hasta escisiones patológicas en relación con alteraciones perceptuales de la realidad así como también de la conciencia moral, sobre la que se asienta la vida en sociedad.

Rescatar las memorias institucionales, reconociendo las formas oficiales instituidas, valorizadas, así como las marginadas, desvalorizadas y escondidas, es intentar restablecer una ligazón vital, plural, heterogénea, de la convivencia. La lectura y el abordaje institucional requieren de una confrontación crítica de esas historias opuestas, para recoger una versión más o menos armónica resultante de esas diversas versiones relatadas. ¿Cuáles son las historias en las consultas institucionales? Las historias narradas son de dos tipos:

a) *historias fundacionales y de refundación,* si la hubo. Estas historias generalmente aparecen ligadas a mitos y ritos;

b) *historias vocacionales-profesionales* o laborales, que relatadas como recorridos formativos y laborales dan cuenta de expectativas realizadas o frustradas en cada integrante en sus puestos de trabajo.

Toda organización, entonces, es punto de convergencia interinstitucional, es decir punto de encuentro de diversas instituciones de referencia para los miembros de esa organización, en tanto éstos son portadores de historias presentes y pasadas de aquéllas.

Cada organización expresa valores propios de su tiempo y cultura social, dando cuenta así de la historia del macrocontexto (país, región, barrio) en el que está inserta.

Recibimos consultas de grupos autogestivos de profesionales que organizaron sus vidas personales básicamente en torno a ellos, por lo que funcionaron como fuente de abastecimiento total en lo económi-

co, en lo formativo y en lo terapéutico. En casi todos los casos, estos grupos o asociaciones profesionales se crearon en un momento político del país en el que imperaba el terror y se constituyeron como lugares protectores que paradójicamente reprodujeron ese terror del cual intentaban escapar.

Por eso consideramos que las situaciones histórico-políticas autoritarias son facilitadoras y propician la constitución de organizaciones endogámicas fascinantes y atrapantes por el aspecto de protección con las que se presentan.

Comprobamos que las consultas con estas características se producen en períodos políticos de democracia, dado que es en este contexto cuando se hacen evidentes el malestar y el sufrimiento personal e institucional previamente vivido, así como también se descubre la engañosa protección institucional.

Por eso, rescatar las memorias de las instituciones que nos consultan cubre otro objetivo, más allá del inmediato y explícito: reconocer a la sociedad actual en función del tipo de instituciones que genera, de sus particulares crisis y sus posibles resoluciones.

El institucionalista, a través del dispositivo que construye con su objetivo de historización, colabora en el rescate de lo olvidado, intentando reconstruir con miras al futuro.

Las organizaciones están ligadas a valores propios de una época y a su reformulación, siendo lo habitual que se acomoden a la realidad social de su época. En sus exploraciones los alumnos suelen elegir organizaciones características de ese momento actual, por lo cual advertimos que también hay lineamientos sociales que invisiblemente marcan sus elecciones interesados en aprender sobre ciertos tipos de organizaciones. Así como actualmente estudian empresas de bingo, empresas matrimoniales, sectas religiosas, hace diez años indagaban mayoritariamente organismos de derechos humanos.

Cuando reprimimos conocimientos desaparecen de nosotros potenciales creativos originales que sólo podemos recuperar rescatando los orígenes instituidos. Esta afirmación es válida tanto para el mundo de las organizaciones como para el de la subjetividad.

Claro que adentrarse en los tiempos del pasado inquieta, y más aún cuando la arqueología institucional de la sociedad y de las organizaciones muestra en simultaneidad la coexistencia de distintos tiempos. Coexistencia que se advierte en la convivencia de objetivos de

progreso con tecnologías arcaicas o tecnologías modernas con fines obsoletos de tiempos pasados, o intenciones democráticas con intenciones autoritarias.

Pensar la historia institucional es atreverse a entrar en un túnel del tiempo, con el agravante de que éste no es homogéneo, por lo que nos enfrentamos en el aquí-ahora con simultaneidad de tiempos pasado, presente y futuro.

Así, en una institución escolar pueden convivir en un mismo tiempo y espacio principios escolásticos medievalistas o medidas disciplinarias esclavistas con tecnologías pedagógicas informatizadas.

Develar tanto las diversas éticas correspondientes a modelos organizacionales diferentes como su relación directa con distintos estilos de la organización social es también parte de nuestro arduo trabajo con los consultantes. Y es también un trabajo de historización que alude a las relaciones entre organización y sociedad.

En nuestra indagatoria histórica encontramos tres niveles de memoria:

a) *La memoria individual,* expresada mediante recuerdos personales apoyados en tiempo y espacio institucional.

b) *La memoria grupal,* que constituye la versión mítico-argumental de la ilusión grupal de cada uno de los diversos sectores de la organización abordada.

c) *La memoria institucional,* producto compartido, aunque con frecuencia en contrapunto, de diversos relatos grupales, que constituyen la trama argumental de la o las estructuras libidinales del conjunto de esa particular organización.

EL OBRADOR[9] DE LA MEMORIA

El institucionalista instala un dispositivo para narrar, relatar, oír los relatos mutuos de las historias institucionales, creando así redes

9. Obrador: término que proviene del campo de la construcción. Se refiere al lugar inserto en un terreno donde se está construyendo, que tiene diversas funciones según la dimensión de la obra: control de calidad de los materiales, a veces fabricación de elementos para la construcción, encuentro de distintos gremios y profesionales, dormitorio, baños y duchas. En este escrito se lo aplica en dos sentidos: a) como en un escrito anterior (Mezzano, A., 1992), referido al espacio de intercambio *del equipo consultor* donde el equipo también rememora su propia historia como tal para

colectivas de memoria compartida. Recordar conjuntamente, propiciando condiciones para la convivencia, justifica la instalación del obrador de la memoria. Posibilita crear un momento de encuentro con la memoria del otro, corrigiendo los propios imaginarios y/o corroborándolos.

Recordar es un recurso saludable de resistencia social (resistir como lucha social para rescatar la memoria) para no desaparecer individual y colectivamente en y de las instituciones, que deben posibilitar la vida en común sobre las bases de un contrato social. Recuperar la historia de las instituciones es acercarse a la memoria de los pueblos y al entramado colectivo que producen los acontecimientos compartidos a través de las vivencias afectivas suscitadas.

Los pueblos quedan marcados en sus cuerpos y en la representación que de ellos tienen. Y el cuerpo también es reservorio de recuerdos. Reservorio mudo, con frecuencia de recuerdos sensoriales, afectivos.

Propiciar, favorecer, crear instancias discursivas de intercambio grupal-institucional es función de psicólogos institucionales, que facilitan así la recuperación histórica de los hechos en concomitancia con los afectos que éstos despertaron. Se posibilitan ligazones inter e intrapsíquicas para sanear los vínculos entre la subjetividad y los procesos históricos, para superar los silencios-olvidos que dañan al cuerpo psíquico, al cuerpo biológico y al cuerpo social. Ésta es tarea del psicólogo institucional en su especificidad profesional.

Quizás el institucionalista consultor sea "un extranjero" que proviene de otra cultura, maneja otros códigos y mira con ojos de extraño lo que para los de "adentro" de la institución es familiar –por lo mismo, muchas veces siniestro–.

Como plantean Adorno y Horkheimer, "se sofoca la historia en uno y en los demás por temor a que pueda recordar el desastre de la

---

evitar escotomas (puntos ciegos) o desconocimientos que pueden tener su incidencia negativa en el trabajo del recordar con los consultantes. b) Con un sentido incluido en el presente escrito por primera vez: el obrador como lugar donde reconstruir con los consultantes la memoria institucional a través de los recuerdos individuales que se pueden recuperar. Sería el obrador constituido por *los consultantes y los consultores* con la finalidad de recuperar y contrastar los recuerdos referidos a la institución de la que se trate. El obrador es así un espacio de trabajo psíquico de conjunto para recordar.

propia existencia, que consiste, a su vez, en gran parte, en la remoción de la historia". Podemos agregar "de la historia institucional". El remover olvidos y recuerdos institucionales en este trabajo de recordar produce honda movilización afectiva de fantasías y defensas individuales y grupales, que se contrastan con la realidad externa.

Al sofocar la historia institucional, también se corre el riesgo de no poder salir de la crisis para propiciar un cambio posible, un nuevo proyecto transformador.

Pensar en el trabajo del consultor institucional como un hacer, rehacer, reconstruir historias institucionales junto con las instituciones consultantes es definir al consultor desde un rol social que sobrepasa los límites singulares de la consulta puntual de la organización. Su trabajo es adentrarse en la sociedad en su conjunto, desde la singular organización demandante y a través de ella.

Para recuperar la memoria social se instala el obrador con el fin de indagar:

1. *La historia de la organización singular* a partir de relatos sobre la fundación, cuándo y quiénes la fundaron, con qué objetivos. En esta instancia se reconstruye la novela mítico-fundacional.

2. *La historia vocacional-profesional de los integrantes de la organización.* En esta instancia se reconstruye el pasaje por las instituciones formativas y laborales previas que tienen su incidencia en la inserción actual.

Dos efectos íntimamente ligados a la recuperación de la memoria institucional son: a) *la apropiación de un potencial psíquico* –la memoria– que permite discernir entre la identidad subjetiva personal (apoyada en la memoria individual) y la identidad de la organización de pertenencia (apoyada en la memoria institucional); b) *el restablecimiento de un estado de distribución justa* en lo que atañe a la responsabilidad del recordar y el olvidar, sostenida por algunos integrantes de la institución.

Respecto del primer efecto podemos señalar que provoca una discriminación psíquica saludable para los integrantes de una organización, entre lo que pertenece al ámbito colectivo y al personal. Al estar íntimamente ligado al segundo se prolonga en él, produciendo alivio al decrecer las negaciones e incrementar el compartir, en la red intersubjetiva, la nostalgiosa carga del recordar.

Aquí es necesario detenerse en una cierta puntuación, dado el cruce entre la memoria y la justicia. Entendemos que tal articulación

enriquece la comprensión de procesos psíquicos siempre enlazados a hechos sociales y resalta también la incidencia de aquéllos en la vida colectiva.

Es el ámbito institucional, con su mediatización grupal, el que ofrece un campo de observación y de operatividad donde las funciones psíquicas privadas se expresan en un ámbito público. Es decir, donde lo considerado desde la psicología individual como íntimo o privado se hace público.

La justicia es una "virtud que inclina a dar a cada uno lo que le pertenece". Y los contenidos de la memoria son un capital que conlleva un cierto poder, que también es adecuado distribuir. Consideramos que el poder ligado a la memoria refiere a un poder recordar que es poder reconocer la realidad, poder decidir, poder elegir, poder transformar. Esto sólo puede obtenerse, en lo que atañe a la dimensión psíquica, a partir de la distinción entre lo imaginario y la realidad, así como en una distribución de roles en lo referido a la rememoración.

Ya lo planteamos en otro escrito (Mezzano, A., 1994): el consultor puede tomar un rol autoritario haciendo presión para rescatar las historias, pero no hará más que reproducir con su accionar ejercicios autoritarios, que repiten los ejecutados por diversos personajes sociales. Desde un punto de vista psicoanalítico, es necesario tomar en cuenta la validez de los mecanismos de defensa para graduar tal rememoración.

¿Qué nos dice la historia institucional? Con frecuencia, al indagar inicialmente tal historia provocamos una movilización de recuerdos, que requiere de los consultantes un considerable esfuerzo anímico. El no encontrar las actas fundacionales y los documentos históricos de distintos momentos de la organización es frecuente expresión de resistencia psicológica.

La dificultad de la reconstrucción se produce por el esfuerzo de llegar a rescatar grupalmente recuerdos contrapuestos sobre los mismos hechos, por tener que confrontar diferentes recuerdos que parten de los mismos datos.

Expectativas que delinearon claros objetivos del pasado, que perduran como piedras fundacionales, pueden obturar posibles cambios presentes, en tanto es doloroso revisar el pasado contrastándolo con la actualidad.

Con nuestra indagación propiciamos temporalizar etapas institucionales, pasar de un tiempo mítico a un tiempo histórico, que como

lo señala Ida Butelman en su artículo consistiría en favorecer el pasaje de un tiempo circular a uno lineal. Reflexionar sobre los fundadores heroicos permite revisar el poder que se les atribuye, un poder imaginario que llega a obstaculizar, frecuentemente, la conducción actual en la medida en que aquéllos son idealizados, por lo menos en tanto fueron las figuras creadoras del primer proyecto. Cuando predomina una versión mítica de esta índole se advierte la desvalorización empobrecedora de los actuales actores institucionales.

No es la misma situación diagnóstica y pronóstica cuando los consultantes pueden relatar la historia institucional que cuando encontramos versiones míticas. En este último caso nuestro trabajo es ayudar a develar esos mitos fundacionales que indudablemente constituyen el inicio de cualquier forma organizativa. Pero esa fuerte materia prima libidinal cohesionante requiere de transformaciones renovadoras que no siempre pueden plasmar con el tiempo los fundadores o sus continuadores, poniendo en riesgo las necesidades de modificaciones organizacionales.

Aun siendo los mismos fundadores los resistentes a los cambios, se advierte el peso "muerto" de los mandatos institucionales primeros o iniciales que se contraponen a los cambios requeridos y aun deseados con el paso del tiempo.

Para enfrentar esta tarea es preciso recuperar la memoria de las instituciones y la memoria del institucionalista.

Memoria de las instituciones

¿Cuál es la memoria de las instituciones para rescatar desde el abordaje institucional? La memoria olvidosa y rememorable, la amnesia organizada, según la denomina Micheline Enríquez, será nuestro principal objetivo. También encontrar el límite que se impone desde una memoria no rememorable, inmutable, desorganizada, no ligada.

En la memoria colectiva que rastreamos encontramos:

1) *la memoria de las instituciones* que diagnosticamos y abordamos como consultores, siendo los aspectos fundacionales esenciales para entender la crisis que los perturba;

2) *la memoria personal de sus integrantes,* particularmente referida a los procesos de formación y ejercicio laboral que refiere a aspectos instituidos e instituyentes, de su pasaje por las instituciones.

Por supuesto, ambas memorias se reconstruyen a partir de los relatos personales en dos recorridos complementarios entre sí.

Memoria del institucionalista

¿Cuál es la memoria a rescatar desde los institucionalistas respecto de sí mismos?

El obrador de la memoria de los propios institucionalistas se instala para rescatar los recuerdos de su propia formación profesional y sus propias raíces vocacionales marcadas por las instituciones sociales.

Campos vitales, recorridos de vida, incluyen un perfilamiento vocacional anticipado desde la niñez que es necesario recapturar para historizar la propia práctica profesional.

Recuerdo 1. Medio familiar. Escena con una familia "no tipo". El trabajo los unifica en un colectivo quizá social más que familiar. Distintos colores de piel informan acerca de diversas procedencias: el interior del país y el Viejo Mundo. Credos religiosos, ateísmos también los diversifican. Posiciones políticas encontradas sólo en su base popular, vista desde diversos ángulos.

De Radio El Mundo a Radio Nacional, de la música clásica al folclore, pasando por lo melódico: en esto también se juegan desacuerdos.

Edades variadas, estados civiles diversos. Malestar, sufrimiento en las instituciones.

Todo amasado con porciones de desconcierto: mirado con ojos de niño o de filósofo..., o de institucionalista.

Ahora, esa escena parece toda una maqueta social.

Recuerdo 2. La Noche de los Bastones Largos en 1966 produce la deserción universitaria de profesores de la carrera por faltas de garantías al ejercicio libre de la docencia. Se instala la pérdida: se instala ese "oscuro objeto del deseo" para algunos futuros institucionalistas.

Y así podrían seguir otros muchos recuerdos... Se requiere entonces instalar ese dispositivo grupal: un obrador específico o particular para la memoria de los institucionalistas con el fin de: a) indagar sus raíces libidinales profesionales, b) indagar sus historias institucionales previas.

Seguramente por nuestro rol de formadores nos preguntamos con frecuencia ¿cómo se "construye" un institucionalista? Recuperando

su subjetividad con curiosidad y memoria para indagar sobre su propia historia político-libidinal de su quehacer profesional: es posible que así descubra determinaciones vocacionales ligadas a momentos tempranos de su vida personal, conectados a momentos sociales que lo marcaron. En el dispositivo grupal del "obrador de la memoria del institucionalista" se favorece el trabajo de reconstrucción histórica institucional al que se dedica el institucionalista. Recordar en forma colectiva las propias instituciones de origen y las posteriormente atravesadas que a su vez lo atravesaron, es rescatar su cierto asombro permanente, quizá su cierta dosis de extranjeridad que siempre renace con cada consulta. En ese recorrido de recuerdos con los otros institucionalistas advertirá su involucración en la Historia y las historias. También su capacidad para recordar y olvidar colectivamente en el grupo su implicación histórico-institucional, así como la permanente lucha interior entre Letos y Eros, que se presentifica en cada rastreo histórico-institucional. También en el obrador de la memoria verifica cómo el recordar colectivo produce entramado social, tanto en los participantes directos como con el conjunto social.

Así, el institucionalista vivencia a través de su trabajo del recordar personal-profesional cómo la memoria recuperada rearma tramas sociales reconociendo que los olvidos son mutilaciones sociales a reparar.

Este trabajo del recordar acerca de su institucionalización profesional, que es trabajo de historización, lo capacita para el trabajo de historización con las instituciones.

Los institucionalistas que recuperamos la memoria institucional convocamos metafóricamente a Mnemosyne. Son los recuerdos objetivos los que, confrontándose, producen la reconstrucción de aquella memoria institucional que, a su vez, conduce hacia la memoria social. El rescate del imaginario social promueve lazos solidarios, identidades colectivas más firmes, y supera aislamientos individualistas cuando se lo historiza.

LA MEMORIA. FUNCIÓN CONECTIVA ENTRE LOS SUJETOS Y LAS INSTITUCIONES

La memoria fue reconocida como una función de la personalidad en la psicología clásica. Desde este planteo institucional el concepto

clásico sufre modificaciones: la memoria no es una función de orden meramente individual sino que se considera una institución que en la subjetividad individual está determinada por condicionamientos sociales. Éstos son vehiculizados por las instituciones que moldean identidades personales así como particulares funcionamientos del psiquismo.

A continuación reproduzco un párrafo del texto "Espacio y memoria" de mi autoría, con la finalidad de sintetizar articulaciones psicológicas del plano individual y del colectivo, a través de las nociones de memoria, tiempo e instituciones de la cultura.

> Sigmund Freud escribe un ensayo en el año 1925, "El block maravilloso", en cierta forma relacionado con un escrito posterior, "Duelo y melancolía", en el cual resalta los procesos anímicos que acontecen frente a las pérdidas. La memoria en tal sentido libra una intensa batalla psíquica para recuperar lo perdido-olvidado, en tanto el recordar mismo es una vital y creativa función en cuanto recuperación de ideas-representaciones y afectos.
>
> Freud concibe desde una perspectiva tópica el concepto de huella mnémica, recurriendo a marcar dos topos e ilustrándolo con el funcionamiento del "block de notas mágico". Una de sus capas corresponde a la función receptiva de la percepción de estímulos, otra conserva las huellas dejadas por ellos.
>
> Esas "huellas" constituyen "documentos psicológicos" que con frecuencia desde el nacimiento encuentran un lugar adecuado de inscripción en nuestra piel, que funciona como verdadero papiro. Piel y pensamiento constituyen un continuo ontogenético en el devenir humano que aluden al espacio psíquico construido mediante las "transformaciones de las cualidades sensibles de elementos de fantasías, símbolos, pensamientos". (D. Anzieu) Así, el yo se apoya sobre la piel para la constitución de sus funciones.
>
> Con el término "tiempo" los griegos aludían, en su significado más originario, a la "fuerza de vida" o "fuente de vitalidad".
>
> Además de estar ligado por su significado a la vida, también lo está al movimiento que se temporaliza en módulos de presente, pasado y futuro.
>
> La noción de tiempo conlleva en sí las de vida y muerte en tanto finitud, la de generaciones sucesivas, la de terceridad en tanto cultura, la de discontinuidad.
>
> En este sentido, el mito de Edipo es fuerte paradigma de las nociones señaladas. El personaje de la tragedia griega recorre un espacio geográfico (Tebas), uno corporal (el cuerpo de Yocasta en tanto madre y mujer) y finaliza con la adquisición de la noción simbólica del tiempo al conocer su historia, reconocer a su padre y su condición de hijo. En el desarrollo individual no es casual que recién pasada la llamada resolución del complejo de Edipo, alrededor de los cinco años, los niños ingresen al mundo del conocimiento escolar y al manejo posterior de la noción abstracta de tiempo.
>
> El pasaje del tiempo siempre tiene que ver con la historia universal, con la familiar y la personal.

Noción central que, como cuarta dimensión claramente en el mundo pictórico cubista, incidió modificando la expresión plástica tridimensional que existía previamente, es decir resignificando las tres dimensiones espaciales.

Las alternantes ensoñaciones diurnas y nocturnas son tiempos espacializados o espacios temporalizados.

Los gestos cotidianos remiten a un pasado realizado en el presente para un proyecto futuro. Son los gestos humanos milenarios.

Si los hacemos sintiéndonos autores de ellos, abandonando su carácter rutinario en el sentido opuesto de lo creativo, entramos en la dimensión de lo psíquico que trasciende la dimensión física o geométrica que poseen.

Desde la psicología institucional marcamos, entonces, la fuerte relación entre la subjetividad y las instituciones sociales, siendo *la memoria una institución subjetivada de la cultura.*

Afirmamos que:

— la institución subjetiva de la memoria es reproductora y productora de recuerdos-olvidos;
— la memoria es la organización subjetiva del trabajo del recordar, constituida según determinaciones psíquicas y sociales instituidas, a la vez que generadora de aspectos instituyentes productivos, novedosos;
— los recuerdos son productos íntimos, individuales y colectivos a la vez, tanto por su estructura como por su contenido.

Así como las sociedades producen formas representacionales particulares según los valores de una determinada cultura, tal como los imaginarios sociales, también propician la recuperación de recuerdos tanto como la producción de olvidos. Estas afirmaciones requieren todavía de la profundización de investigaciones en el campo institucional, que es precisamente donde se obtiene la recuperación colectiva de recuerdos personales.

El rescate de la memoria colectiva requiere del armado de un dispositivo grupal como el obrador, donde se instituye, a través de consignas particulares, el intento de recordar sin censura y muy especialmente tolerando los diversos, antagónicos, plurales, recuerdos.

Recordar para no repetir es un intento saludable para las subjetividades personales y para los procesos históricos de las comunidades, aun debiendo enfrentar las dispares versiones que implican heridas narcisistas.

Las instituciones sociales son bancos de datos cotidianos en los que encontramos los recuerdos relatados por personas que esperan de

nuestra función como institucionalistas que, a la manera de "historiadores en busca de pruebas", ayudemos a configurar una memoria social. Los bancos de datos que cada uno de nosotros somos espera de tiempos de encuentros, donde nos narremos nuestras historias, las pertinentes en cada momento, para enlazarnos colectivamente. Ya sean estos enlaces colectivos los de las distintas instituciones de las que formamos parte, ya sean los enlaces que nuestras prácticas profesionales conllevan en sí mismas.

Desde la habitual línea freudiana de lectura institucional hablamos de la estructura libidinal cuya forma argumental, sostén psíquico de las organizaciones, refiere a una distribución de amor igualitario desde el líder hacia los miembros de la masa.

Pensamos que en la convivencia social una ley universal que rige es la justicia social, que podemos considerar equivalente al amor igualitario. Al hablar de la memoria, nosotros aludimos a un tipo particular de bienes: el de los recuerdos, que, aunque desvalorizado en la sociedad actual, es un capital de posesión y de intercambio valioso. Es justo también promover la recuperación del capital de la memoria propiciando la distribución de los recuerdos como forma de recuperar poder subjetivo, que no deja de ser poder social.

Luego de este recorrido, podemos preguntarnos: ¿quiénes son los poseedores de la memoria colectiva, si algunos poseen el poder de imponer el olvido?, ¿somos dueños de nosotros mismos y de nuestras instituciones si no podemos historizarnos a través del recordar mutuo?

Y podemos inquietarnos por las instituciones que imponen el olvido como una forma de silencio, de sometimiento, de empobrecimiento, de impotencia, dado que la injusticia reinará en ellas y cada vez más se romperán los entramados sociales.

Proponemos, desde este campo de la psicología institucional, el rescate de las historias institucionales que abren camino de salud a través del trabajo colectivo del recordar. Éste es uno de los posibles caminos que con justicia requiere del recordar de todos, dando valoración vital y social a la memoria y propiciando la recuperación de identidades.

La justicia es un acto de unión libidinal para los pueblos, para las instituciones de cada cultura. Ella misma es un valor, una idea que unifica como equivalente simbólico del amor del líder que Freud describió en *Psicología de las masas y análisis del yo,* con una ventaja

superadora, inherente a la justicia: no ser engañosa, como lo es la ilusión que encierra toda estructura libidinal, a la vez que fortalecedora de alianzas fraternas.

Indagar historias institucionales posibilita apropiarse de la historia y que la historia sea de todos, tanto como recuperar el valor que la "historia desde abajo" ha perdido en el estado de nuestras sociedades. Valor olvidado en la actualidad, que importa recuperar escuchando las historias olvidadas, contadas por los no expertos, los de abajo de la sociedad, y desde las distorsiones que sus inconscientes producen.

En síntesis, nuestras conclusiones nos llevan a afirmar que:

— hay memoria colectiva inserta en las instituciones u organizaciones que es posible rescatar mediante el abordaje institucional, si se instala un dispositivo adecuado;
— los recuerdos personales son la vía regia para recuperar la memoria institucional;
— y es tarea del institucionalista reconstruir la historia institucional para encontrar esa memoria;
— el dispositivo propuesto, al que denominamos "el obrador de la memoria", crea las condiciones de posibilidad para reencontrar los recuerdos colectivos, mediante los relatos personales. Desdoblamos el obrador en uno específico para los institucionalistas y otro para los consultantes;
— las técnicas grupales, junto al recurso de la historia oral, que se aplican en el "obrador", son las herramientas adecuadas para cruzar los recuerdos personales que relatan historias institucionales.

El psicólogo institucional, con esta perspectiva que prioriza el eje histórico en el abordaje, recoge la memoria "desde abajo", es decir no la de los expertos o las versiones oficializadas sino la de los propios actores, los propios hacedores de historia que, por este dispositivo, la podrán reconocer como propia, aun con todos los niveles de reproducción que el medio social les impone y con todos los elementos de distorsión debidos a factores inconscientes.

Ese desde abajo refiere tanto al abajo social (los no expertos, los que no escriben la historia sino que la viven) como al abajo psicoanalítico (del inconsciente, de los olvidos y las distorsiones, efecto de deseos y represiones psíquicas).

BIBLIOGRAFÍA

Anzieu, D.; Houzel y otros: *Las envolturas psíquicas,* Buenos Aires, Amorrortu, 1986.

Aulagnier, P.: *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo,* Buenos Aires, Amorrortu, 1986.

Baczko, B.: *Los imaginarios sociales,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.

Barela, L.; La Greca, F., y Sánchez, J.: *Barrio y memoria,* Buenos Aires, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, 1992.

Bloch, M.: *Introducción a la Historia,* México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

Castoriadis, C.: *La institución imaginaria de la sociedad,* vols. 1 y 2, Buenos Aires, Tusquets, 1989.

Clementi, H. (comp.): *Otro modo de hacer historia,* Buenos Aires, Leviatán, 1992.

Erikson, E.: *Historia personal y circunstancia histórica,* Madrid, Alianza, 1979.

Febvre, L.: *Combates por la historia,* Buenos Aires, Ariel, 1982.

Ferraroti, F.: *La historia y lo cotidiano,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1990.

Freud, S.: *Obras completas,* Madrid, Biblioteca Nueva, 1948.

Horckeimer, M. y Adorno, T.: *Dialéctica del iluminismo,* Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1988.

Kaës, R.: *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1989.

—: *Violencia de Estado y psicoanálisis,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

—: "Notas para la presentación de algunos problemas de la transmisión intersubjetiva de la vida psíquica", *Imagen psicoanalítica,* Año 2, N° 3, Asociación Mejicana de Psicoterapia Psicoanalítica, 1993 (a).

—: "Psychanalyse et réprésentation sociale" en *Réprésentations sociales,* bajo la dirección de Denise Jodelet, París, Presses Universitaires de France, 1993 (b).

Le Goff, J.: *Pensar la Historia,* Buenos Aires, Paidós, 1991.

—: *El orden de la memoria,* Buenos Aires, Paidós, 1991.

Magrassi, G. y Rocca, M.: *La "Historia de vida",* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980/86.

Meyer, E.: "Recuperando, recordando, denunciando, custodiando la memoria del pasado puesto al día. Historia oral en Latinoamérica y el Caribe", *Historia y fuente oral,* N° 5, Barcelona, 1991.

Mezzano, A.: *Una comprensión de las prácticas profesionales desde la Psicología Institucional,* Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología, UBA, 1989.

—: "Espacio y memoria", en *Espacio Institucional,* vol. I, Barcelona, Lugar Editorial, 1991.

—: "En los márgenes de una historia" (en coautoría),en *Espacio Institucional,* vol. II. ob. cit. 1992.

—: "La enseñanza de la Psicología Institucional" (inédito), 1994 (a).

—: "Memoria, historias e instituciones" (en coautoría), Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología, UBA, 1994 (b).

—: "El mundo del trabajo y el aporte de la Universidad", en *Psicología del trabajo y las organizaciones,* Buenos Aires, Ediciones ACAPIL, 1994 (c).

Prins, G.: "Historia oral", *Historia y fuente oral,* Barcelona, 1993.

Smolensky, E.: "La interacción en la historia oral: de la objetividad a la subjetividad", presentación en el Primer Encuentro Nacional de Historia Oral, Buenos Aires, 1993.

Thompson, P.: *Las voces del pasado,* trad. facilitada por la Lic. L. Barela, 1987.

Tourtier-Bonazzi: "Propuestas metodológicas", *Historia y fuente oral,* N° 6, Barcelona, 1991.

3. ACERCA DE INCERTIDUMBRES Y BÚSQUEDAS EN EL CAMPO INSTITUCIONAL

Marta Souto

Dedico este artículo a la Escuela Normal
Argentina, formadora de maestros

Al confesar nuestra subjetividad, nuestras debilidades o incertidumbres, sabemos que nos hallamos más cerca de la objetividad que quienes creen que sus palabras reflejan el orden de las cosas.

EDGAR MORIN

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es poner el acento sobre algunas facetas del proceso de investigación en el caso especial en que ésta se centra en las instituciones y en los grupos educativos. Se trata de plantear aspectos y problemas de diverso tipo, algunos de índole teórico-epistemológica, otros metodológicos y aun otros éticos.

Interesa comunicar qué es lo que pasa en el interior de esos procesos que nacen de la relación entre un investigador y una institución que se ofrece a ser investigada. Relación atravesada por dimensiones del orden del deseo, de la lógica, del conocimiento científico que al tratarse de un campo como el institucional se complejiza por su misma índole.

La presentación se hará en un estilo narrativo. En realidad, el trabajo oscila entre la autorreferencialidad del investigador y la multirreferencialidad que requiere lo investigado.

Se irán planteando momentos que pautan el proceso y ayudan a revelar facetas distintas del investigar.

La narración intenta develar inicialmente una trama, la de la escuela investigada, y poco a poco dar cuenta de la construcción de otra trama, la del proceso de investigación que el investigador teje con su subjetividad y desde ella.

Es propósito de este trabajo plantear, a partir de un proceso de

investigación,[1] las relaciones posibles entre distintos campos delimitables a los fines de estudio de la realidad institucional educativa. Nos referimos específicamente a los campos de lo grupal y lo institucional.

Se presentará inicialmente un marco general breve para ubicación del lector y luego, paso a paso, se abrirá ese camino de interrogantes y de respuestas encontrados en el proceso vivido, a fin de compartirlo con el lector. Progresivamente, se harán conceptualizaciones y se establecerán relaciones que surjan del proceso relatado.

Se trata, en fin, de reconstruir mediante un relato un proceso a través del cual un equipo de investigación fue buscando, planteando y respondiendo interrogantes a medida que entraba en "el mundo" propio de unas clases escolares y de un establecimiento educativo.

A medida que se avance en ese proceso iremos recorriendo una trama institucional. Ello no sería posible sino desde la implicación del investigador. La trama en la investigación se teje entre los hilos ya anudados en la institución y otros nuevos que el sujeto que investiga aporta desde la visión, el enfoque, el interés y el deseo de conocer que la misma trama suscita, con la ayuda de dispositivos teórico-metodológicos definidos. La inclusión de datos referidos a la implicación acompañará, entonces, el relato.

Es propósito de este escrito que la historia aquí relatada en "un tiempo y un lugar" pueda abrir reflexiones para "otros tiempos y lugares", generando así nuevas producciones de sentido.

Preocupaciones teórico-epistemológicas

Nos ubicamos en una perspectiva epistemológica de la complejidad. Ella se plantea la comprensión del mundo actual y sus sucesos sin reduccionismos ni simplificaciones. Es decir, asumiendo la confusión, el desorden, la oscuridad y también el orden en lo real, y

1. Se trata de la investigación denominada "La clase escolar en la enseñanza media. Estudio sistemático desde un enfoque grupal", dirigida por Marta Souto, en cuya realización colaboró un equipo de investigadores y auxiliares, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Los datos corresponden a una escuela de un centro urbano. Por razones de secreto profesional no se da la identificación del establecimiento.

buscando, al mismo tiempo, modelos que faciliten la comprensión, la elucidación a través de un pensamiento complejo que no la mutile.

"La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución" (Morin, E., 1992, pág. 10).

En realidad, las preguntas de interés epistemológico serán retomadas al recorrer el trayecto de la investigación que aquí nos ocupa.

Sólo haremos algunas aclaraciones iniciales.

Hablaremos de campos donde los sucesos humanos ocurren. Nos centraremos en lo grupal y en lo institucional, más específicamente en las relaciones entre ellos.

Al hablar de lo grupal y de lo institucional como campos de problemáticas con atravesamientos múltiples y diversos (subjetivos, deseantes, sociales, ideológicos, etcétera) se plantea una cuestión de interés teórico con respecto a la diferenciación entre ellos. Nos preguntamos: lo grupal, en tanto campo con atravesamientos múltiples, ¿tiene límite? ¿Es lícito hablar de una diferencia entre lo grupal y otros campos, y por lo tanto entre lo grupal y lo institucional? ¿Lo institucional se transforma en texto de lo grupal? ¿Es un adentro? ¿Se incluye? ¿Lo grupal es constituyente de lo institucional? ¿Qué tipo de relaciones hay?

Aquí creemos que surge una cuestión de interés a indagar: la que podemos nombrar como relación entre objetos, unidades, ámbitos desde otra perspectiva epistemológica preocupada por la delimitación del objeto discreto; las de la complejidad y la transversalidad que parecerían borrar los límites entre ellos, desde el enfoque epistemológico aquí adoptado.

Lo institucional y lo grupal pueden ser pensados como campos de problemáticas con atravesamientos múltiples, campos donde los significados y las inscripciones provenientes de las formaciones específicas a cada uno de ellos están incluidos. Aludirían a tramas de relaciones pero también a formaciones peculiares que se conforman en localizaciones espacio-temporales y en formas organizativas diversas. Si sólo pensamos lo institucional y lo grupal como atravesamientos parecería no justificarse la diferenciación. Para hacerlo es necesario plantear la noción de formaciones específicas en cada uno de ellos.

En el caso de la escuela, lo institucional surge desde la organización específica y las formas que adopta; lo grupal, desde configuraciones que se constituyen a partir de la interacción directa. Dos conceptos dan cuenta de la potencialidad de cambio: lo instituyente en un

caso, la grupalidad en otro. Ambos campos son objeto de atravesamientos diversos.

La conceptualización sociológica de institución como norma, regularidad social, sistema jurídico y de reglas, así como la conceptualización psicoanalítica, que la define como orden estructurante del inconsciente instituido, no serán tomadas específicamente en este trabajo. Sin embargo, las dimensiones de lo social y de lo psíquico inconsciente a que ellas remiten son incluidas como constituyentes de los campos institucional y grupal.

Dejamos entonces planteada la cuestión que será retomada más adelante. Sobre ello volveremos.

Reconstrucción de una trama institucional

Nos planteamos inicialmente: ¿qué es la trama institucional?

Siguiendo las acepciones del diccionario decimos: "Es un conjunto de hilos que, cruzados con la urdimbre, forman una tela. Urdimbre es el conjunto de hilos paralelos entre los que pasa la trama para formar una tela". Es también "maquinación, intriga, complot, conspiración". Es, en una novela, "el conjunto de sucesos, el argumento". Por último, se llama así al "cuadriculado muy fino grabado en una lente que se emplea en fotograbado".

¿Qué es, entonces, trama institucional?

Es el tejido que se construye con entrecruzamiento de hilos, de líneas que forman "la tela", "la novela", "el drama" de una institución. Institución, en tanto conjunto organizado de personas con una localización espacio-temporal que persiguen fines comunes.

La trama institucional hace alusión a un microtejido que se construye desde las interacciones de los sujetos, en niveles conscientes e inconscientes.

Propongo hacer con ustedes una reconstrucción de partes de una trama institucional a partir de relatar un proceso de investigación. En él comenzaremos por el espacio de los grupos-clase, aquellos que interactúan durante el año escolar o varios dentro de un aula. Nos acercaremos al campo de lo grupal a través de ellos.

Se nos permitirá que algunos hilos queden atados y otros sueltos. Los iremos retomando. La trama se irá complejizando y resignificando desde niveles de lectura diversos.

RECONSTRUCCIÓN DE LA TRAMA INSTITUCIONAL

Conociendo la escuela

1991

Entramos en una escuela media para continuar nuestro proyecto dentro de un proyecto y proceso de investigación en el cual esta institución era la tercera por analizar.

Entramos en la escuela y en la primera visita escribimos en nuestras notas de campo el impacto subjetivo de lo observado: "Todo está custodiado: la portera custodia la entrada y la salida; la secretaria, a la rectora; la jefa de preceptores, a los alumnos. Parecen conocerlos, uno por uno. La secretaria nos oculta algo. Hay una presencia-ausencia. Guardan, conservan algo. ¿Qué?"

Describimos los espacios de la escuela y decimos: "El espacio es poco funcional, antiguo, triste, oscuro. Parece una reliquia del pasado, pasado tal vez de esplendor y de gloria, en un presente vetusto".

Un sector nos llama la atención: un salón de actos oscuro, cerrado, con olor a humedad y a vejez, con paredes deterioradas. En los pasillos hay vitrinas enormes con animales embalsamados. "Muchos, viejo, muertos. Es un ambiente oscuro, tétrico, parece un mausoleo", escribimos en nuestras notas. Este sector parece ser representante de un pasado ya enmohecido y difícil de mantener vivo. La Virgen de la entrada habla de una asociación escuela-religión católica-tradición, también inscripta en el pasado. Infunde un sentido de sacralización al ambiente de entrada.

Hay una biblioteca grande, con muchos volúmenes, a la que los alumnos concurren. Es una biblioteca de las de antes. Con olor a libros y a madera.

Las salas de preceptores y de Secretaría son amplias, con escritorios de roble distribuidos en el espacio total, subdividiéndolo. La de profesores, en cambio, está en una cocina pequeña sin reformar en la que sólo entra una mesa para ocho o diez personas. Espacio de "cocina en desuso" transformado para otro uso.

Entramos en las aulas. Hay orden, una cantidad de bancos alineados que parecen rebasar las paredes del aula, no hay casi espacio para frente y pasillos. En las paredes se mezclan ilustraciones del

ciclo de aplicación y algunas pocas inscripciones de alumnos del secundario.

Repensamos nuestras notas y escribimos entrecruzando las impresiones dentro del grupo de investigación.

"La escuela da la imagen de una institución que se fijó en el pasado, con una tradición que se intenta mantener, con espacios que hablan de un tiempo pretérito glorioso."

El esfuerzo actual es conservar. Es fuerte la sensación de algo que ya no está presente, de pérdida. Imágenes de "reliquia", "mausoleo", "vejez" se suscitan repetidamente, así como una sensación de pesadumbre melancólica.

La contraposición de imágenes de muerte y vida se suscitan y resuscitan en los observadores. La escuela aparece con más signos de vitalidad en el piso de abajo. El sector del salón de actos parece dramatizar el paso del tiempo y la transformación en moho y reliquia de un escenario que en otro tiempo fue lugar de espectáculos.

La figura directiva está presente desde su no presencia. La Secretaría funciona a los ojos del equipo de investigación, como "custodia" de la Rectoría. Allí se cuida y filtra lo que llega a ésta.

La actitud de las personas hacia la tarea de investigación fue de aceptación más formal que real. Esto se evidenció en retaceos de información, dificultad para acceder a algunos materiales escritos, resistencias a las entrevistas e imposibilidad de ver a quien ocupa la Rectoría. Surgió una imagen de ocultamiento, y en algunos momentos, de falta de veracidad. Nuevamente, ¿ocultamiento de qué?

Los espacios están mal mantenidos en su estructura, pero aseados. Son poco funcionales. La actividad mayor se da en torno al pasillo central (aulas, recreos, quiosco, Sala de Preceptores y Sala de Profesores).

El clima percibido en la institución es de tranquilidad, pasividad. Llamó la atención el amontonamiento de alumnos en aulas muy pequeñas y el mantenimiento de la disciplina en ellas. No se oyen gritos ni se ven desbordes de ningún tipo tanto en aulas con docentes como en hora libre o en recreo. ¿Se trata de orden y disciplina o de expresión de melancolía? ¿Dónde están los adolescentes de hoy, de 1991?

Entrar en una escuela no es una actividad más. Mucho menos neutra.

Es sentir, recordar, imaginar, pensar, revivir. Podríamos preguntarnos: ¿en qué escuela normal entramos? ¿En la concreta, visitada en

1991 para hacer nuestra investigación?, ¿en la pasada, que parece mostrarse y latir a través de las paredes, los espacios, las sensaciones? ¿En "nuestra" escuela normal en la que nos formamos como maestros en la década del 60 y que nos atraviesa desde el recuerdo vivido en cada percepción? ¿En la "escuela normal" como institución social argentina que está actualmente frente al jaque mate en que la política educativa actual la ha puesto?

También podemos preguntarnos: ¿quién, quiénes entran en la escuela? ¿Un investigador de la educación con su equipo? ¿Un docente formado en una escuela normal? ¿Personas con sus historias personales y profesionales? ¿Apasionados del saber? ¿Qué representa la escuela objeto de investigación para quienes investigan? ¿Una escuela deseada, rechazada, idealizada? ¿Cómo se ligan las representaciones psíquicas y sociales de los investigadores con la escuela visitada? ¿Cómo "construyen" ese objeto institucional a partir del encuentro sujeto-objeto?

Carecería de sentido contestar sólo a una de estas preguntas, ya que todas están presentes en la relación que el investigador establece con la institución.

Preguntas que reflejan un proceso de implicación, de involucración, en este caso del grupo investigador con su tarea, con su objeto, con su proceso, con su acto sociopolítico de investigar.

"Implicar" deriva del latín *im-plicare, im-plico,* que significa "enlazar, enredar, entrelazar, envolver dentro". Otras acepciones del diccionario agregan "contener, llevar en sí, significar".

La implicación es "lo contenido en una cosa", también "el estado de la persona envuelta en".

Implicatio en latín es "enlace", "entrecruzamiento", "desorden", "desconcierto".

Nuestras notas de 1991 son una clara expresión de los "enlaces", tal vez "enredos", "contradicciones" que aparecen al "envolverse" investigador, equipo de investigación e institución en una relación de conocimiento dentro de una actividad de investigación.

Relación en la que ambas partes se entrelazan y envuelven mutuamente, generando una red que se entrecruza con la ya existente.

En el campo institucional, René Loureau (1975) define la implicación institucional como "el conjunto de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional".

René Barbier (1977) toma los elementos de compromiso y de enlace y define la implicación en ciencias humanas "como un compromiso personal y colectivo del investigador (dado en su praxis científica) en función de su historia familiar y libidinal, de sus posiciones pasadas y actuales en las relaciones de producción y de clases y de su proyecto sociopolítico en acto, de tal suerte que la inversión necesariamente resultante es parte integrante y dinámica de toda actividad del conocimiento".

Dejemos ahora estas primeras construcciones de la escuela en tanto "objeto" de investigación, descripciones aún burdas que, a la vez que describen, dan cuenta de las impresiones de los observadores desde su subjetividad y su implicación en el contacto inicial con la escuela, y pasemos a la descripción y el análisis de lo que acontece en las aulas.

Avanzaremos en la presentación y el análisis de algunos datos de los grupos-clase de la escuela. Ellos son resultado de una ardua tarea de construcción y selección de instrumentos, de recolección mediante observación en situaciones naturales, de confrontación y de análisis diversos cuya descripción escapa a los propósitos de esta presentación.

El aula

El aula es muy angosta, cerrada. Los bancos están ubicados en tres filas bien alineadas. No quedan espacios libres.

En el frente están los pizarrones y el "escritorio", que es un banco más con pupitre. Uno de los primeros está contra la pared y el otro apoyado precariamente sobre bloques de madera, enganchado con un alambre. Hay dos estufas chicas adelante y atrás, en alto. Es un ambiente con poca claridad, cerrado, antiguo, que no está bien mantenido.

El aula está ordenada, aun dentro del amontonamiento y la falta de espacios de circulación.

Parece ambientada más para un grado de primaria que para un curso de secundaria. Los carteles de los alumnos hablan de la presencia de adolescentes. En leyendas de las paredes quedan huellas del paso de alumnos de otros años (1988, 1989) por el aula; sólo una inscripción corresponde a los alumnos actuales.

El uso que alumnos y docentes dan al espacio está amoldado a la dificultad de moverse en él libremente. Los alumnos permanecen en sus asientos la mayor parte del tiempo. Los profesores por lo general utilizan el frente, y algunos se desplazan hacia el fondo o caminan por los pasillos angostos. El espacio no facilita la reunión de grupos ni el traslado. Sólo un alumno que se sienta atrás es cambiado a veces al primer banco por motivos de disciplina.

Los desplazamientos son hacia el frente o hacia la puerta. No se ve a los alumnos en otros bancos. Los pasillos se usan muy ocasionalmente para charlas entre algunos chicos antes de que un profesor entre. En algunas oportunidades se tiran papelitos para comunicarse.

Al hacer el interacciograma del grupo a partir de lo observado, se pone en evidencia que la mayor frecuencia de relaciones se da entre los alumnos que se sientan en el mismo banco. Los subgrupos se conforman por alumnos de varios bancos situados en una misma zona. Las filas también marcan subgrupos más amplios en algunos casos. En la investigación la conformación de subgrupos se construye mediante técnicas sociométricas y de los datos provenientes de lo observado.

A partir de la observación del espacio y de su uso en la clase, formulamos algunas hipótesis:

- *El espacio áulico obedece al orden escolar tradicional, con bancos en fila y frente con pizarrón.* El lugar del docente está diferenciado por la ubicación, pero no por el tamaño y forma del mueble. El aula muestra un orden y un uso propios de la lógica de lo escolar.
- *La distribución en el espacio es utilizada como una estrategia de control en la clase,* a través de la distribución fija en los bancos, la ubicación a diario en el mismo lugar sin modificaciones, la casi imposibilidad de moverse o de utilizar los espacios comunes por ser muy pequeños y de paso obligado.
- *El espacio es factor estructurante de la clase en varios sentidos:*
  — de la enseñanza, en tanto parecería que allí sólo pueden llevarse a cabo actividades colectivas o individuales, mientras que el intercambio de miembros y por lo tanto la interacción para la tarea entre quienes están más allá de la cercanía física es muy difícil;

— de la "disciplina" y el movimiento, dado que la movilidad queda obstaculizada y se impone el estar quieto;
— de lo grupal, en tanto los grupos casi necesariamente se forman entre miembros próximos espacialmente y así se incentivan las relaciones en parejas, triángulos y grupos muy pequeños, pero no en el grupo amplio.

Es un espacio que, aunque junta –por su tamaño pequeño–, divide y fija, por su distribución inmóvil.

Las clases

Veamos ahora cómo transcurre la vida escolar en ese espacio áulico; es decir, conozcamos las clases.

Se trata de un curso de alrededor de 40 alumnos, en el cual hay sólo 7 varones.

Para ello presentaremos algunos segmentos seleccionados de los registros de observación, para ponernos en contacto directo con la realidad del aula.

Tomaremos material de clases de dos asignaturas. Ellas pertenecen al tipo dominante en esta escuela, de acuerdo con la tipología construida a partir de los datos.[2]

La profesora será identificada por P.

Se trata de una clase de Instrucción Cívica, en la que la tarea consiste en una prueba escrita.

Entra la profesora, saluda a los chicos y dice:

P.: Se callan y se ordenan, sacan dos hojas y el recorte periodístico (pedido previamente).

Se sientan todos y se callan.

P.: Vamos a sortear el tema que le corresponde a cada fila.

2. En la investigación se analizaron dos grupos-clase (cursos), en todas las materias. Se define la clase escolar como la unidad dada por los alumnos de un curso y el docente. A partir del análisis de los datos recogidos se construyó una tipología de clase. En esta escuela se construyeron cuatro tipos. El tipo 1, al que pertenecen las dos clases de las que se transcriben registros, es el mayoritario (más del 50 % de las clases). Se caracteriza por el peso puesto en el control y el éxito en el mismo. El tipo 2, que sigue en frecuencia, conserva el primer rasgo pero se caracteriza por el fracaso en el ejercicio real del control.

Alumna: ¿Qué fecha es hoy?

P.: Antes ponen Unidad 1.

Divide los temas. Dice que va a dictar y que no va a repetir hasta el final.

[...]

P.: Tema 1: (va dictando los temas).

[...]

P.: Si no saben, dejan el espacio y luego contestan. ¡De ahora en más, silencio absoluto! ¿Qué pasa?

P. pasa por los bancos y firma las hojas.

P.: Las consignas están claras. ¿Hay algún problema?

Mientras pasa por los bancos, dice:

P.: Borran todos los bancos, hay que andar como la SIDE revisando todo. Dije que no se podían fotocopiar (refiriéndose a los recortes), porque si no, uno busca y el resto vive del vecino. Por favor, contesten en azul o negro, no con rojo.

Alumna: ¿Se puede tachar?

P.: Sí, pero lo más prolijo posible.

[...]

Algunos se dan vuelta y hablan con el de atrás o con el compañero. Otros piensan, y miran hacia arriba o hacia la prueba del compañero.

La P. pasea por el pasillo, va al fondo, se para atrás de una de las observadoras y hojea lo que escribe.

[...]

La P. se acerca a la puerta y le dice a alguien que llame al preceptor. El preceptor entra en el aula.

P. (dirigiéndose a él): En el parte faltan ausentes.

[...]

Una alumna coloca un ganchito a sus hojas.

P.: Así no sirve, porque se puede perder.

La P. sigue recorriendo los bancos.

P.: Falta poner Unidad 1 (dirigiéndose a una chica).

Un alumno (que parece desesperado) golpea la espalda de su compañera de adelante, quien le muestra su hoja por un instante.

El alumno le sigue preguntando, hasta que su compañera se enoja.

Así transcurre la hora hasta que toca el timbre. Hay caras de desesperación.

P.: Los que terminaron pueden salir. Los demás van entregando, ordenan las hojas, forman, por favor entregan.

P.: A los ausentes les dicen que traigan certificado médico o una nota de sus padres que explique por qué faltaron. Era una prueba avisada con un mes de anticipación. Entregan, por favor, se retiran de la puerta. Me retiro. El tiempo fue suficiente. No pueden leer los artículos acá, tienen que leerlos en casa, no recibo más pruebas.

Va nombrando a los alumnos que no entregaron.

Durante la clase los observadores registran las siguientes impresiones subjetivas: "Qué prueba más larga", "Parece que es una profe-

sora temida", "Vigila", "Qué cara de sargento", "Es más eficaz que la SIDE". Al analizar su implicación escriben "Mucho control, el miedo se traslada también a nosotras. Teníamos miedo de que controlara lo que escribíamos. Nos identificamos con los alumnos".[3]

Esta clase pone en evidencia uno de sus elementos estructurantes: el control, y como resultante de él, un clima de clase amenazante, hostil.

Analicemos desde las perspectivas sociológica y psicosociológica.

El control se ejerce a través de: "Se callan y se ordenan", "Vamos a sortear el tema", los temas distintos por filas, el recorte propio para cada alumno, la ubicación de frases de encabezamiento en la hoja: (Unidad 1, fecha, etcétera), el dictado de temas, el pedido continuo de silencio, la firma de las hojas, el borrar los bancos para evitar machetes, la prolijidad, la mirada y el desplazamiento de la docente por el curso, el control de ausentes, el control del tiempo para la entrega, la exigencia de certificado médico o nota para justificar la falta de los ausentes.

La tarea, desde una perspectiva de análisis instrumental, consiste en una evaluación que a partir de las demandas creadas en el medio ambiente de la clase se transforma en una situación persecutoria, que genera ansiedades de diversa intensidad en los alumnos y que se incrementa a medida que el tiempo transcurre. A las demandas de aprendizaje que las preguntas plantean se agrega la exigencia, la vigilancia permanente. El tipo de prueba apela al recuerdo y a la repetición de información por parte de los alumnos.

El clima creado nos plantea el interrogante de si favorecerá u obstaculizará la ejecución de la prueba, o si no será en sí mismo un objetivo buscado por P., más allá de la actividad planteada.

El rasgo central de esta clase es el tipo de dirección autocrática que la docente desempeña, con una marcada asimetría, apoyada en una red de controles minuciosos ejercidos sobre las personas, sus acciones, sus pertenencias, la distribución espacial y temporal a través de la mirada permanente, la interrupción de toda conducta considerada desviante (desde la óptica del docente), el silencio, etcétera.

3. Se utiliza para la observación un protocolo de registro dividido en columnas. En ellas se separan: los datos observados, las impresiones subjetivas que el observador registra acerca de sí mismo y las hipótesis que se construyen a partir de ellos.

La propuesta de trabajo es individual y se controla toda interacción e intercambio entre los alumnos.

La comunicación permitida sólo es radial o interpersonal en el caso de que P. intervenga. Podríamos denominar "circuito oficial", en tanto impuesto por quien detenta el poder formal, a esta forma descripta. Existe otro circuito paralelo, "no oficial", no permitido desde la autoridad, que es el de los breves intercambios entre alumnos próximos en el espacio.

Las ansiedades persecutorias son generadas por la evaluación, la actitud de la docente, la modalidad de relación docente-alumno. Lo que en la teoría denominamos fantasmática de la evaluación (Souto, M., 1993)[4] aparece en un plano imaginario en esta clase y en estos actores, y en un plano real en tanto concretización de escenas fantaseadas y temidas. La sumisión es la respuesta manifiesta de los alumnos, sólo alterada por esas comunicaciones que transgreden la ley impuesta. Así, desde un nivel de análisis de lo psíquico, estas ansiedades son estructurantes de la clase.

Ante esta docente con rasgos autoritarios en esta situación, el grupo de alumnos comparte y se unifica en una ansiedad persecutoria y en fantasías de rotura y de destrucción.

Así vemos cómo esta clase se organiza desde lo social, lo instrumental y lo psíquico, y logra una articulación coherente de significados. En la estructura que adopta, el poder pedagógico y el control parecen ser definitorios.

¿Cuál es la organización grupal posible desde las directivas de la profesora?

La seriación, el individualismo: cada uno en lo suyo, cada uno con su recorte, cada uno con sus útiles, sin contacto con los otros ni, de ser posible, con la profesora.

¿Cuál es la organización que adopta lo grupal?

La conformación de un agrupamiento centrado en la figura de P. y la constitución de circuitos de comunicación de corta duración, entre los compañeros de un mismo banco o, en algún caso,

4. Se trata de un conjunto de representaciones imaginarias, de origen individual, en torno al juzgar –ser juzgado, sancionar– ser sancionado, en las que el aprendizaje y la enseñanza son vividos como situaciones de control que generan displacer y temor. Se asocian a angustias arcaicas de despedazamiento, amenaza y pérdida de la propia identidad yoica. Estas representaciones pueden ser compartidas en un grupo mediante procesos de resonancia fantasmática.

de atrás o de adelante. Dichos circuitos toman la característica de "ilegalidad" en tanto van en contra de la norma impuesta. Son las formas de comunicación espontánea que los alumnos utilizan ransgrediendo las directivas. Mediante ellas intentan pasarse alunos datos o mirar lo que otro hizo para ayudarse mutuamente en la situación de prueba, evitando ser vistos por la mirada controladora de la docente.

Veamos ahora, en este mismo curso, otra clase. La actividad consiste en la realización de ejercicios del libro de texto.

La profesora está sentada en su banco al frente.

P.: Vamos a empezar a trabajar. Abran la carpeta didáctica en la pág. 52. Bueno, ¿comenzamos?

(Dirigiéndose a un alumno) Guardando el mapa de Geografía. Estamos en el punto 2; ¿quién lee?

Una alumna empieza a leer.

P.: ¡¡Shh!! Se oye hablar.

Algunos siguen hablando, pero miran a la profesora.

Hay silencio mientras se lee. La mayoría sigue la lectura.

P.: Hay que practicar lectura.

Otra alumna lee la lectura siguiente: "El Mississippi..." La profesora le corrige: "Más alto", "Más lento para que se pueda escuchar".

Al terminar la lectura:

P.: ¿Qué tienen en común y qué de diferente estos dos relatos?

Comienzan a ver las diferencias entre todos.

Participan varios.

La profesora sigue sentada, mientras va haciendo preguntas en general.

[...]

P.: Continuamos con el trabajo.

Lee la consigna siguiente del libro. Una alumna se da vuelta y le dice algo a otra.

P.: ¿Por qué hablás? ¿Por qué hablan? Trabajen.

Se dirige a un alumno y le pregunta: ¿Vos viniste a descansar hoy?

Alumno: No. (Se pone a trabajar.)

Esta clase muestra una organización centrada en la tarea y en el control.

Tarea establecida por el libro o "carpeta didáctica", que es seguida por la docente sin modificaciones. El interrogatorio es la técnica utilizada para conducir la clase. La actividad individual, que cada alumno realiza siguiendo el libro, y la colectiva, que dirige la profesora, se van dando al mismo tiempo.

Las preguntas y las respuestas permiten conocer el tema. Algunos alumnos participan en este mecanismo y muchos (la mayor parte) no lo hacen.

Esta organización instrumental está sostenida desde lo social por un control permanente que la profesora desarrolla. La relación de asimetría es marcada. El control se establece de dos maneras. Control sobre la conducta social en tanto se ordena: "Guardar lo que no corresponde a la materia"; se elige quiénes responden a las preguntas, quién lee; no se permite hablar; se pregunta por qué hablan; se invita a trabajar a quienes no lo hacen; se indica que trabajen solos, que dejen de copiar; se amenaza con amonestar; se culpa a los varones por indisciplina, etcétera. Control sobre la instrucción en tanto la profesora señala la necesidad de practicar lectura, corrige errores, etcétera.

El primer tipo de control es mucho más frecuente que el segundo. Mediante él se asegura la disciplina, el orden; mediante el segundo, el aprendizaje. La disciplina tiene prioridad sobre el aprendizaje.

Sin embargo, la profesora de Lengua utiliza, como forma de control, el dar actividades y cambiarlas de forma constante; la estrategia de enseñanza está al servicio del control disciplinario.

La clase es directiva: el liderazgo, autocrático; la evaluación y las medidas disciplinarias son otras formas de control utilizadas por la docente.

Los alumnos aceptan las reglas impuestas por ella, llevan adelante la tarea, conversan poco. La sumisión se manifiesta también en esta clase.

Desde lo psíquico, la dependencia de los alumnos respecto a la docente aparece como característica central.

La modalidad de relación es distante; ante mayor control, mayor sumisión. No hay muestras de afecto ni hacia la docente ni hacia la tarea. Parece haber un cumplimiento formal de una obligación, un sometimiento neutro.

En la entrevista esta docente mostró preocupación por la disciplina y afirmó que para mantenerla es necesario conservar la distancia con los alumnos.

Son suficientes los datos ya transcriptos para mostrar la vida cotidiana de estas aulas.

Sintetizaremos ahora algunos rasgos comunes encontrados en las clases de esta escuela. Los enunciados toman forma de hipótesis interpretativas.

• La función pedagógica se cumple sólo relativamente en estas clases, y sufre desviaciones. Aparece más desde lo formal que desde lo sustantivo.

El eje enseñar-aprender (propio de la función pedagógica) es desplazado y reemplazado por el de evaluar-mostrar logros para ser evaluado (aprobado). Enseñar es, en este medio sinónimo de ordenar, dar indicaciones, controlar lo hecho, más que de explicar, guiar, aclarar. Aprender es escuchar, memorizar y cumplir órdenes. Estos desplazamientos de significados muestran "la ficción" que sustituye a la función pedagógica.

• Las clases parecen ser lugares de disciplinamiento más que de enseñanza e instrucción.

El poder y el control predominan sobre cualquier otro organizador del grupo clase. La coerción instrumentada a través de la evaluación y de la sanción disciplinaria es la fuente principal de poder; el conocimiento sólo lo es en segundo lugar. La regla básica de la interacción es someterse a las órdenes, a la ley impuesta representada por los docentes, o quedar afuera (salir de clase, firmar, etcétera).

Una red minuciosa de vigilancia y control se ejerce sobre los cuerpos, los espacios, los sonidos, la enseñanza, el movimiento, los objetos.

La tarea académica no ocupa el centro de la dinámica escolar, ya que el control disciplinario es lo predominante. En muchos casos, la primera pasa a ser un mecanismo de control. Hacer la tarea es una forma de cumplir órdenes y de reunir elementos para la evaluación. Ésta aparece como uno de los mecanismos de control básicos. La relación causal control-tarea lleva a que cuando el primero se pierde la segunda se desdibuja. El "orden" no es un factor constituyente de la tarea, sino su condición previa.

Ligadas al control disciplinario y a la evaluación aparecen ansiedades persecutorias y depresivas. Se expresan en las pruebas proyectivas como fantasías de ser devorado y atrapado. Frente a ellas aparecen distintas defensas. La represión se manifiesta en la falta de afectos, en la falta de respuestas de los alumnos frente a agresiones, ironías, etcétera, de los docentes.

En las clases observadas se manifiesta el empobrecimiento de la enseñanza, del aprendizaje, la cosificación del conocimiento, la rigidificación y los estereotipos, y la falta de creatividad, rasgos que no son ajenos a la represión.

La ejecución de la tarea toma un significado defensivo: hacerla es, o bien protegerse frente a las amenazas, o bien redimir las culpas.

La imagen del grupo escolar manifestada por varios docentes es de un grupo malo, revoltoso, de bajo nivel, en el que los varones son provocadores de indisciplina. Dicha imagen es aceptada por los alumnos mediante mecanismos identificatorios con los adultos. Los docentes hacen depositario al grupo de los fracasos en la enseñanza, y el grupo absorbe esto autoculpándose.

• Lo grupal aparece como configuración estática dada por la yuxtaposición de personas o pequeños grupos, con la figura del docente como nucleante.

La grupalidad surge al bajar el control, dando lugar a la formación de pequeños grupos y parejas de duración efímera, entre compañeros próximos en el espacio del aula.

Las formas de grupalidad aparecen como intercambios para ayudarse, soplarse, copiarse en las evaluaciones, explicarse lo que no entienden, preguntarse entre los compañeros. También para compartir, a través de miradas, sensaciones y estados de ánimo. Dichas formas se presentan en la configuración general de estas clases como circuitos paralelos al oficial, que no son transgresores en sí mismos sino sólo desde la mirada controladora de los docentes.

La interacción espontánea se da a nivel de los pequeños grupos o parejas, dado que éstos quedan fuera de las jerarquías de poder instituidas en una estructura fuertemente centralizada. Allí la igualdad entre pares es posible y se generan espacios de libertad que dan lugar a la grupalidad.

Los docentes tienden a coartar las relaciones entre los alumnos. El fuerte control, así como las formas de enseñanza dirigidas de manera primordial a cada individuo y sólo ocasionalmente a los grupos, obturan posibilidades de crecimiento de la grupalidad. Lo grupal queda así, desde esta "cultura de clase", en el lugar de lo prohibido y por ello sancionable, en tanto movimiento que inician los alumnos, o en el de las fórmulas estereotipadas, la serie y la burocratización. Las clases parecen así la negatividad de lo grupal.

La represión desde lo inconsciente, el sometimiento desde lo social y el individualismo desde lo instrumental tienden a que los movimientos grupales no surjan, de modo que la grupalidad queda en estado larvario.

• La tensión entre lo viejo-lo nuevo atraviesa las clases de distintas

maneras: en la conformación de subgrupos que se mantienen desde la escuela primaria y que se posicionan con cierta superioridad y aun con derechos distintos de los del resto; en el rechazo de los alumnos varones que son nuevos en la escuela, a diferencia de las mujeres, para quienes la escuela fue creada desde su origen; en las prácticas pedagógicas concretas donde el encuadre pedagógico dominante es el tradicional, sin renovación (la lección, el interrogatorio, la exposición, la prueba, la clase especial); en la división de tareas tradicional entre docentes y preceptores, donde cada uno se hace cargo de una parte de lo antiguamente entendido como aplicación y disciplina; en la tendencia a repetir concepciones pedagógicas antiguas sin permitir que la actualización entre en las aulas. En el juego de esta tensión, lo viejo es dominante y privilegiado.

Dejamos ahora los rasgos encontrados desde lo grupal en la mayor parte de las clases observadas para introducirnos en el mundo de la escuela en el cual estas clases transcurren.

La escuela

La escuela tiene departamentos de educación inicial, primaria, media y superior.

La modalidad de enseñanza media que brinda es el bachillerato. Se organiza en dos ciclos: el ciclo básico común (primero a tercer año) y el ciclo especializado, que ofrece orientaciones a elección de los alumnos. Una de ellas es de formación docente.

El Departamento de Educación Media tiene veintitrés cursos, todos muy numerosos: en el ciclo básico llegan a tener hasta cuarenta y nueve alumnos.

La escuela fue creada alrededor de 1900 para formar maestros, y continuó como tal hasta 1969. En 1970, por una disposición ministerial, pasó a ser bachillerato con orientaciones. La formación de maestros pasó al nivel terciario.

Se marcan dos períodos en la historia: el de la escuela normal propiamente dicha, con una duración de más de sesenta años, y el del normal-bachillerato, que aunque conserva el nombre de Normal, ha dejado de serlo. Este último se extiende hasta la actualidad.

No fue posible obtener los datos referidos a objetivos ni a proyecto pedagógico. Ésta es una de las carencias de información que

pasará a formar parte, desde nuestra interpretación, de un silencio institucional.

La organización pedagógica responde a una línea tradicional, sin rasgos innovadores: clases por materias, departamentos por materias, no hay tutoría. Algunas charlas de orientación y talleres optativos para los alumnos son los elementos más novedosos.

En el momento del trabajo en terreno, la rectora era la única autoridad formal en ejercicio. La vicerrectora, encargada del Departamento de Educación Media, estaba con licencia. Hay un Consejo Directivo integrado por la rectora y los directores de departamentos.

Más allá de la organización formal, en la vida cotidiana se percibió una ausencia de figuras directivas. La rectora estuvo poco tiempo en la escuela durante el período de observación y no fue posible entrevistarla, a pesar de la insistencia para lograrlo.

Dada la ausencia de figuras directivas, la jefa de preceptores ocupa en la vida cotidiana el lugar de máxima autoridad y es el punto de referencia de los alumnos y del personal en general. La rectora aparece como una figura existente pero sin mucha presencia en la escuela.

Con respecto al sistema disciplinario, se menciona un reglamento de convivencia que dejó de funcionar al dejar de reunirse el Centro de Estudiantes.

El cuerpo de preceptores parece ser muy importante en la escuela. "Es un muy buen grupo. Están permanentemente con el chico, lo abarcan desde lo familiar." Tienen un conocimiento personal de los alumnos y de los padres; a esto adjudican la falta de problemas de disciplina.

Hay un conocimiento e identificación personal de cada alumno por parte de los preceptores. El seguimiento del alumno es muy cuidado; si falta se llama a la casa. Se suele recorrer los alrededores para ver quiénes se quedan. Los preceptores transmiten a los profesores los problemas de los chicos, de sus casas, etcétera. Se da mucha importancia a los padres y a la respuesta de éstos a lo escolar. Se dice, por ejemplo: "Es distinta la conducta del alumno cuya familia viene a la escuela de la del que no viene. Si ni los padres se ocupan...".

El cuaderno de comunicaciones es la vía de contacto con los padres y la manera de que sepan lo que pasa.

La jefa de preceptores tiene un trato muy directo y familiar con los alumnos. "Los chicos me ven cuando entran, y cuando se van yo los despido." "Cuando me buscan, me encuentran." "Si tienen que llamar a la casa yo los acompaño." "Yo me conozco con todos los padres."

"Yo conozco todo y desgraciadamente me conocen demasiado..." Las reglas de juego en la escuela son expresadas así: "El chico se decanta solo, o se amolda o parte, no hay otra alternativa". Se insiste mucho en la indumentaria; "es tanto lo que se les dice que si no, parten". Se controla el largo del pelo, el cuello, los puños abrochados, el delantal. "Tienen que estar más o menos dentro de esa órbita". Se relata la anécdota de un varón peinado con colita que tuvo que irse.

El control está en manos de la jefa y el cuerpo de preceptores. La forma de instaurarlo es a través de la relación directa, personal y familiar con cada alumno y la insistencia en hablarles.

Se trata de un poder que se apoya en una figura materna, que cuida y sigue de cerca. El equipo de "celadores" complementa esta tarea, construyendo una minuciosa red de control. "Yo los peino, les ato el cinturón, se sienten como en su casa", son verbalizaciones que muestran este rasgo.

La jefa organiza el funcionamiento institucional. Dice: "Si hay un problema con un profesor, los hago hablar primero con él, luego con la jefa de departamento y, en última instancia, con la rectora".

Los preceptores actúan como representantes de la disciplina. En situaciones de descontrol concurren a las aulas y permanecen en ellas aun en presencia de los docentes. Ellos suelen llamarlos para tal fin. Cumplen una función de intermediación entre profesor-alumno. Imponen el respeto a las normas desde una relación más cercana y hasta amistosa con el alumno.

Desde distintos miembros de la escuela aparece la figura de la jefa como representante de autoridad; es quien ejerce el poder real. Ella misma manifiesta que las cosas las resuelve sola y trata de no llevarlas a otras instancias.

La disciplina parece ser en la escuela más importante que el estudio.

La dirección pedagógica, debido a las licencias, no se desempeña, y no parece sentirse la urgencia de ocupar este lugar.

La indisciplina aparece como provocadora de la pérdida de alumnos. El costo de la regla "o se acomodan o parten" propone dos salidas: el sometimiento a este control o la exclusión.

Los problemas de rendimiento, en cambio, son poco mencionados. Sólo los alumnos hablan de la pérdida de compañeros por repetición.

La escuela desde la mirada de sus actores

Veamos ahora la imagen de la escuela desde la mirada de sus distintos actores: autoridades, docentes y alumnos.

Las autoridades marcan una diferencia entre el "antes" y el "ahora" de la escuela. Se trata de un pasado mejor, de prestigio, y de un presente en decadencia.

Sólo la jefa de preceptores muestra una imagen totalmente positiva de la escuela y no diferencia el momento actual de otros.

En la página siguiente se presenta un cuadro donde se comparan las características descritas por quienes marcan dos tiempos en la historia de la escuela.

La imagen real de la escuela muestra entonces una institución en la que se ve un decaimiento, aunque sigue teniendo algún prestigio. Se marcan las relaciones de familiaridad entre los docentes y con los alumnos, y la disciplina que se mantiene. También se incluye la heterogeneidad actual del alumnado. La falta de recursos y de mejoras edilicias, las jubilaciones masivas y la falta de docentes son características desfavorables actuales.

La imagen ideal incluye rasgos dados en la descripción del pasado: escuela más pequeña con cursos chicos, de mujeres solas, con uniforme, con edificio no compartido por otros, con alumnos "pensantes", disciplinados, estudiosos.

En todos los casos la imagen fantaseada se vincula a lo familiar: "Mi casa", "Una casa", "Un hogar bien formado", "Una familia bien organizada". Se incluye la presencia de un afecto especial hacia la escuela.

Cabe hacer notar, como ya se dijo, que los entrevistados tienen una larga trayectoria en la escuela; varios han sido alumnos en ella. Una entrevistada dice: "Mis padres eligieron esta escuela para mí, pero yo no la elegí para mis hijos", mostrando el cambio en su historia.

La escuela aparece desde las autoridades como un lugar de disciplinamiento, de formación en el buen comportamiento. Este aspecto tiene prioridad sobre el de la enseñanza.

La imagen de la escuela como una casa, una familia, y las características de los vínculos preceptor-alumnos muestran el predominio de una fantasmática materna en la cual la escuela sería como un hogar donde los alumnos son cuidados (en el doble sentido de

Antes	*Ahora*
Había 450 aspirantes a ingresar por año	Hay 200
Escuela buscada, prestigiosa, de muy buena imagen. Los alumnos del curso de aplicación la elegían; época de esplendor.	En decadencia, menor prestigio aunque no está entre las peores. El decrecimiento lo vinculan a la apertura de otras escuelas, al "elemento" que viene, a problemas económicos, a los vaivenes de la política educativa. Muchos egresados de primaria se van. Se conserva por la gente grande, pero tambaleando. Necesita buscar un equilibrio entre la educación rígida y la permisividad excesiva.
Directivos "de sombrero", muy valorados.	Los directivos actuales no aparecen valorados, y en algún caso son cuestionados: "Promete y no cumple", "No está nunca".
Profesorado de excelente nivel, apostolado.	El profesorado más antiguo es valorado, hay escasez de docentes, se toma a practicantes para cubrir las materias. Se han ido por bajos sueldos y por jubilaciones.
Disciplina muy rígida, mucha o excesiva.	Disciplina con excesiva permisividad, *laissez-faire*. Se da como un rasgo actual la buena disciplina.
Rendimiento muy alto en primaria y media.	El rendimiento ha bajado. Es desparejo. "En esta escuela no hay lumbreras."
Con mayores recursos económicos.	Sin recursos.
Cooperadora poderosa.	Cooperadora más empobrecida.
Escuela de mujeres.	Escuela mixta. Los varones no son aceptados por muchas personas.
Escuela selectiva por ingreso y por sistema interno de premios.	No selectiva. Toma muchos alumnos repetidores. Según algunos, más de lo permitido (según la estadística no es así).
Nivel social del alumnado: clase media alta.	Nivel social: clase media y media baja. "El elemento ha bajado."

protección y de control) por los preceptores y por algunos docentes.

Es un lugar cargado de afecto. Se festeja el cumpleaños de la escuela anualmente, con la celebración de una misa.

Veamos ahora la mirada de los docentes.

Ellos señalan el pasado prestigioso de la escuela, reconocido por la comunidad, y juzgan el momento actual en comparación con él, como de decadencia, carente de lo que antes tenía: rectitud en la dirección, nivel de alumnos, prestigio, nivel académico, etcétera. Durante el pasado se consolidó la imagen que hoy se intenta retener, no sin problemas. En el presente se añora el pasado.

Se mencionan también el compañerismo y la homogeneidad de los docentes, así como su nivel intelectual. Esto es evidente en los docentes antiguos en la escuela, no en los nuevos.

La relación de los docentes con la escuela es de valoración. Se sienten cómodos por la libertad para hacer las cosas, el trato personal, la organización. Por otra parte, la mayoría de los docentes señalan que el trabajo con cursos muy numerosos trae dificultades. Esto es señalado por la mayor parte de los docentes. Algunos marcan un nivel de desorganización institucional en la actualidad.

Algunos docentes mencionan el alto nivel de enseñanza de la escuela, otros consideran que ha bajado.

Respecto al alumnado, aparecen comentarios diversos. Lo caracterizan negativamente por su desinterés, falta de motivación, falta de estudio, indisciplina. Se menciona la necesidad que tienen de dar y recibir afecto, el ser cariñosos y la reacción del alumno ante la modalidad (amable o dura) de los profesores. Varios marcan la buena relación; cómoda, amable y respetuosa con los alumnos. "Son chicos prolijos", "No hay dramas".

En general, los rasgos negativos están más vinculados al rendimiento, y los positivos a la relación personal.

El número alto de alumnos por curso parece condicionar la relación docente-alumno, el conocimiento personal, la enseñanza, la aparición de conflictos.

Con respecto a la disciplina, los docentes en general la ven muy rígida, dura, estricta, con insistencia en la presentación y aspecto físico. El lugar de los preceptores y su jefa es reconocido. Esta última es visualizada como "quien resuelve las cosas, pero no tiene jerarquía formal", "hace todo".

También se menciona en la mayor parte de las entrevistas ausencia de la rectora y no cumplimiento. Se evidencia "falta de conducción directiva" y vacío de poder.

Como consecuencia de esto, aparecen rasgos de desorganización de la escuela (que parecen no incrementarse por el lugar de autoridad de la jefa de preceptores) y de libertad de trabajo (para algunos, *laissez-faire*), que permiten que cada uno lleve adelante su propia tarea individualmente.

Los jefes de departamento no son visualizados como autoridad.

Describiremos ahora las imágenes que los alumnos tienen de la escuela.

El edificio es visto como antiguo pero limpio. Las opiniones acerca de él son desfavorables. "Parece la casa de Frankenstein. Es oscuro."

Describen a la escuela en función de:

— Su prestigio e imagen externa. Señalan su modificación en el tiempo y su declinación actual. En general no le atribuyen buena reputación.
— Su disciplina. El sistema disciplinario es visto como ridículo, arbitrario, poco transparente, estricto: "Te hacen firmar por todo", "Te mandan a firmar y no sé qué pasa cuando uno firma", "La escuela es Auschwitz". "Depende del preceptor, el profesor o la relación con ellos; persiguen por tonterías y no por eso hay más disciplina." Las críticas, sin embargo, no contienen agresión. Algunos alumnos acuerdan con la disciplina impuesta y otros piden más control aún. La "tranquilidad" aparece como un valor aceptado. En general reconocen a la escuela como "de mucha disciplina". Parece haber una aceptación del sistema impuesto.
— Su enseñanza. En general se la considera normal, aunque se señala la pérdida de nivel por la enseñanza, los profesores, etcétera. Se habla de aburrimiento, inutilidad, "no dan ganas de estudiar", "hay que hacer siempre lo mismo", "depende del profesor". A pesar de esto, la imagen es de un buen colegio.
— La relación con las autoridades. La rectora es una figura ausente; "No la vemos", "No la conozco", "Ningún tipo de relación", "No aparece", "Sólo la conozco de vista".

Al preguntar por la relación con las autoridades, mencionan a los

preceptores: aparecen como figura superior o compinche, la de más frecuente y a veces único contacto. La jefa de preceptores también es mencionada como autoridad. Se la describe como capaz, buena, "siempre dice lo mismo: que nos atemos el pelo"; esto molesta a muchos alumnos. En general, parece ser querida.

Se refleja una imagen materna en ella y en los preceptores.

— La relación con los docentes. Es considerada buena; el trato es directo; la comunicación, accesible. Se evidencia una aceptación de las normas: "Una tiene que ubicarse". La relación se describe como familiar.

— La conformación de los cursos. Son desunidos, muy numerosos, con subgrupos y divisiones internas por nivel social, dinero, pertenencia al ciclo de aplicación. Algunos describen los cursos por su ubicación en una escala de revoltosos a tranquilos. A los varones se los vincula con indisciplina, revuelta, lío.

En fin, los aspectos positivos reconocidos son las relaciones interpersonales, el trato, cierta comodidad (libertad) en un ambiente familiar, y los compañeros. Lo social es más valorado que lo específicamente pedagógico. Los aspectos negativos señalan desorden, cantidad de alumnado, burocratización y malas condiciones edilicias.

Las imágenes recogidas evidencian la presencia de afecto hacia la escuela, así como la aceptación de normas básicas por internalización del modelo disciplinario existente.

Desde la mirada de los observadores la escuela está fijada en un pasado que parece "glorioso" y en una tradición que se intenta mantener. El silencio acerca del proyecto, de los objetivos, del libro que contiene la historia, de la rectora misma, parece ser un rasgo notable en esta dinámica.

La conformación de imágenes de una escuela-casa-hogar, con relaciones familiares entre los miembros, podría ser una forma de refugiarse en lo familiar y de evitar la evolución. La continuidad del pasado se asegura por distintos medios. Las imágenes de muerte se suscitaron a menudo. La tranquilidad se percibe como falta de vitalidad. Las impresiones de desorden e indisciplina recibidas desde algunos actores institucionales no se pusieron en evidencia en la vida escolar cotidiana. El peso puesto en la disciplina antes que en la enseñanza es notorio.

Los profesores llevan adelante su tarea ostentando el poder a nivel del aula, pero a nivel institucional no parecen tenerlo en grado signi-

ficativo. Cada uno puede dar cuenta de su tarea pero no del proyecto global.

A partir del conjunto de datos y análisis realizados y apoyándonos en diversos referentes teóricos, formulamos algunas hipótesis referidas al funcionamiento institucional.

• La escuela cumple formalmente con la función pedagógica a ella otorgada: la función de formación. Ésta se lleva a cabo fundamentalmente por medio de la disciplina. La enseñanza no es abandonada pero queda en segundo lugar. Es a través de una aceptación de las reglas disciplinarias y de vínculos más primarios que secundarios que se refuerza esa aceptación.

• Como centro educativo, la escuela es de carácter más bien conservador que innovador. Su estructura es totalmente tradicional y obedece a las directivas dadas para estas escuelas sin incorporar transformaciones del sistema (CBG, proyecto 13, etcétera) ni instituir ella misma otros cambios.

Algunas propuestas surgen como producto del interés individual y no del conjunto.

• La institución está sometida a "silencios", que significan resguardo de información. Ésta parece ser una modalidad defensiva cuyo objeto sería la preservación de núcleos originales de la historia escolar. En esa historia se asienta la identidad.

Pueden señalarse dos ciclos o períodos en la historia: el de la escuela normal propiamente dicha, con más de 60 años de duración, que coincide con el período más glorioso de su historia, y el del normal-bachillerato, con 21 años de extensión. En este último se produce un despojamiento de aquello que identificaba a la Escuela Normal como tal: la formación de maestros. Las distintas propuestas –bachillerato común especializado, pedagógico, MEB, etcétera–, no han cubierto el lugar vacío y no han dado nueva identidad a la institución. Aquello que identifica a la escuela está en el pasado; nada ha reemplazado esta identidad. Como en la actualidad la escuela normal es inexistente, la institución pone su esfuerzo en preservar su sí mismo: su pasado. Esta preservación evita asumir un cambio o crisis de identidad y niega la ausencia o el vacío del sentido actual de la escuela. Impide al mismo tiempo asumir un cambio y plantear un proyecto.

Es de hacer notar que el sistema educativo contribuye a esto, en

tanto estas escuelas no están organizadas como los bachilleratos, aunque en realidad ésta es la modalidad de enseñanza que imparten y no hay reestructuraciones sólidas ni persistentes en el tiempo para ellos. La estructura con ciclos inicial, primario, medio y superior no ha sido adaptada a los cambios y las necesidades actuales.

El quedar fijada al pasado parece ser el modo de supervivencia de esta institución, ya vaciada de aquello que le otorgaba especificidad en su función social y pedagógica, a la vez que prestigio social e identidad institucional. Esto se logra por haber constituido en ideal ese pasado, aunque se sabe que no volverá.

La creación de un misterio (ausencia de autoridades; desinformación acerca del proyecto, de los objetivos; imposibilidad de acceder al libro de la historia escolar) opera como una estrategia de conservación.

Al mismo tiempo, evita el ponerse en contacto con el vacío actual (falta de proyectos, cambios de proyectos para la orientación pedagógica desde el Ministerio) y como consecuencia de ello evita también la crisis de identidad, la confusión y la depresión que esto pudiera traer aparejadas. Otro mecanismo en juego es la preservación de un núcleo importante de personal antiguo en la institución; formarían una especie de cofradía que sostiene la vida institucional.

De allí el peso afectivo expresado por la separación de los miembros jubilados recientemente.

La no inclusión de aspectos negativos en el presente por parte de la jefa de preceptores opera también como expresión de esta preservación, en tanto es la figura central de identificación y la representante de la historia.

• La situación actual muestra claramente una escuela en decadencia. Casi todos los entrevistados la comparan con una época pasada de gran prestigio. Ello significa que a pesar de las estrategias antes expuestas, la realidad actual aparece.

La referencia continua al pasado (personal antiguo, reincorporar a los jubilados recientes, no poner un nuevo vicerrector) impide pensar en una escuela nueva.

El estilo institucional tiene rasgos melancólicos, aún visibles en los alumnos, que son los miembros más jóvenes de la institución.

La relación de afecto positivo se da en todos los integrantes: a la escuela se la quiere y su deterioro provoca pesar.

• Las representaciones imaginarias acerca de la escuela muestran

imágenes ligadas a lo familiar: casa, hogar, familia, como hermanos, etcétera. Ellas evidencian el predominio de una fantasmática materna. La escuela es una casa, sus miembros son una familia, los adultos (docentes, preceptores) se encargan del cuidado (protección y control) de los jóvenes. Esta fantasmática se vincula a la situación de formación (de maestros) nuclear en esta escuela, e integra las fantasmáticas de la formación.

Las descripciones de situaciones, relaciones, vínculos, apoyan desde lo manifiesto estas imágenes.

La relación entre esta fantasmática, el lugar (imaginario y real) de la jefa de preceptores, la relación con los alumnos, la sumisión, mostrarían que opera a nivel de lo imaginario una sumisión a esta fantasmática. Ello podría ser interpretado como un predominio de los componentes psicofamiliares por sobre los sociales, lo que llevaría a una tendencia regresiva más que a una línea de progresión.

• El sistema de poder se estructura sobre la base de una diferencia entre la organización formal y la real. Asume las siguientes características: las líneas de autoridad formal comienzan por la Rectoría y pasan a la Vicerrectoría.

Desde lo real, la primera está ocupada pero tiene poca presencia, y el cargo de vicerrector está vacante. Hay, en este sentido, una situación actual cercana a la acefalía. El lugar más alto está ocupado por la jefa de preceptores, quien conduce lo relativo a la disciplina. Dado el predominio de este aspecto sobre cualquier otro en la escuela, se erige en la figura real de mayor autoridad y poder. A nivel de la actividad docente se percibe falta de dirección actual. El lugar de la rectora aparece custodiado, tal vez preservado.

• El sistema de control es instaurado por el poder formal ya descrito y por una red de microrrelaciones. Es minucioso, se vale de la relación familiar, del seguimiento del alumno, del cuidado, del conocimiento personalizado de cada uno y de su familia. Se lo instaura a través del trato directo, del interés por la vida personal, de la insistencia cotidiana. Esto se refuerza por medio de mecanismos de identificación con figuras parentales.

Se ejerce el control sobre el tiempo (control de horario, de "rateadas"), sobre los espacios (adentro y afuera de la escuela), sobre los cuerpos (indumentaria, pelo, etcétera) y desde la presencia y la mirada.

La buena relación y el "abarcar al alumno desde lo familiar" son la clave para la buena disciplina.

Estos mecanismos reemplazan el de un cumplimiento estricto de un reglamento y permiten un manejo subjetivo de las normas.

La familiaridad parece ser un resorte básico en esta red. Detrás de ella aparecen los afectos.

La imagen materna, de madre buena, de la jefa de preceptores, que controla pero a la vez cuida y protege, cumple un papel central en esta red de poder y control.

Esta modalidad es aceptada por quienes permanecen en la escuela. Hay en los alumnos una internalización de las normas y los mecanismos. Se los acepta y no se los cuestiona demasiado.

La tranquilidad que impera en la escuela es consecuencia del funcionamiento aquí descrito.

• En esta escuela la regla imperante para los alumnos es: "se amoldan o parten". El "estar en esta órbita" es condición necesaria para continuar.

La escuela sólo retiene el 60 % de su alumnado; esto evidencia un carácter expulsivo. Cabría plantearse cómo se relaciona esto con las condiciones impuestas.

• Lo grupal no parece ser incentivado en la escuela. Los cursos son desunidos, los grupos muy numerosos; no se propician actividades en el centro de estudiantes, los problemas se atienden individualmente, cada uno se representa a sí mismo, los cursos se reagrupan en varios años según la matrícula. Se acentúan las relaciones bipersonales claramente por sobre las grupales.

Parecen existir tres núcleos de constitución grupal:

— el de los docentes más antiguos (ya analizado como posible funcionamiento de cofradía);
— el del equipo de preceptoría (encargado del disciplinamiento);
— el de los alumnos que pasan de la primaria y se conservan en el secundario.

Los tres núcleos están vinculados a la función de preservación de la escuela.

Lidia Fernández (1992) analiza dos guiones culturales para el proyecto institucional: el mítico y el utópico, que corresponden a la institución cenáculo y cruzada, respectivamente.

Hemos encontrado caracteres comunes con el primero de ellos, del que sintetizamos algunos rasgos:

— propone como espacio simbólico de referencia el pasado de características míticas y significados de paraíso perdido;

— se inserta en un tiempo pasado;
— su misión es custodiar y preservar de la contaminación un conocimiento de índole sagrada;
— la tarea es buscar formas de preservación cada vez más sofisticadas;
— funciona con relaciones grupales a la manera de cofradía;
— la institución funciona como cancerbero; sólo los que demuestran ciertas características pueden tener acceso;
— el desvío es castigado con la exclusión;
— es necesario mantener un secreto sobre la vida institucional; el misterio es estrategia de conservación.

Hemos analizado aquí algunas características de la institución investigada que nos permitieron conocer su cultura. La identidad fijada en su pasado otorga rasgos específicos de funcionamiento: el proyecto aparece aquí reemplazado por la historia, los miembros de la institución se cohesionan en torno a ese pasado que ocupa el lugar de ideal común para ellos. La tendencia a volver al pasado o a repetirlo imprime un carácter regresivo, el desconocimiento de un proyecto lo acentúa. Es probable que en esta escuela el conflicto se encuentre entre el deseo de volver a ser la Escuela Normal prestigiosa y los obstáculos que la realidad y la política educativa le imponen.

Hemos planteado en la introducción el problema de las relaciones entre lo grupal y lo institucional.

Al entrecruzar las hipótesis y los significados hallados a propósito del estudio de las clases y de la escuela encontramos que:

— La función pedagógica definida en la institución se cumple formalmente. La educación y la formación se llevan a cabo fundamentalmente por medio de la disciplina: la enseñanza y la instrucción quedan en segundo lugar. En las clases se afirma esta hipótesis a la vez que se abren formas específicas de desviación y de ficción pedagógica.
— El desplazamiento del eje enseñar-aprender por el de evaluar-ser evaluado, controlar-ser controlado.
La modificación de los significados del enseñar y aprender que son tomados como ordenar, indicar, controlar y escuchar, seguir órdenes y memorizar.
— El carácter conservador más que innovador de la escuela, que se

cierra a los cambios, aparece en las clases en la tendencia a repetir encuadres y concepciones pedagógicas antiguas sin introducir modificación de ningún tipo. El rasgo se mantiene en ambos campos pero se despliega en las prácticas pedagógicas que se observan en las clases, abriendo múltiples facetas en métodos, formas de conocimiento, transmisión y evaluación, etcétera.

— Los sistemas de control y de poder aparecen con significados similares pero a la vez complementarios en uno y otro ámbito. El poder real diferenciado del formal en la línea jerárquica da lugar a que sea la disciplina y quienes la representan los que se ubican en la cúspide de la organización. La enseñanza y su dirección están acéfalas. Esto es coherente con una formación entendida como disciplinamiento tal como de las prácticas de las clases se infiere.

El control se instaura por una red de micropoderes. A nivel de la escuela, desde una relación directa, personal de seguimiento, protección y cuidado apoyada en las imágenes parentales y en un poder de referencia, detrás del cual se dan aspectos positivos. A nivel de la clase, desde la coerción utilizada en las sanciones disciplinarias, en la evaluación y en las estrategias que no dejan casi intersticios libres. El tiempo, el espacio, los cuerpos, los sonidos, las conductas, los objetos, etcétera, son objeto de microcontroles. Detrás de estas redes aparecen en los sujetos afectos negativos y figuras amenazantes puestas en los docentes.

Se opera así una separación de lo bueno y de lo malo, proyectada en las figuras de los preceptores y de los docentes respectivamente. Son identificaciones positivas con los primeros y, por lo tanto, con la figura de autoridad (jefa de preceptores), que brinda una unidad respecto de los miembros de la institución, que se sienten queridos y protegidos por una figura que remite a la imagen materna positiva y que une, en la identificación de todos a ella. Las identificaciones negativas se dan primordialmente con los docentes, sea por su excesivo control, por su arbitrariedad, por la falta de afecto positivo, por la calidad del saber que brindan, por la amenaza, por el abandono. Se constituyen en las figuras persecutorias por excelencia, a nivel inconsciente. La represión opera inhibiendo las expresiones de agresión; de allí la manifestación de la falta de afecto y de tranquilidad observada en las clases.

La proyección negativa que a su vez los docentes hacen sobre los alumnos consolida una imagen de "mal grupo" que es internalizada por los alumnos mediante procesos de identificación. La culpa se instala en el grupo y con ella un estilo depresivo que dramatiza, a su vez, la dinámica de lo institucional.

Por esto es que los sistemas de control y de poder en la escuela y en los grupos de clase son complementarios, asimétricos, y desde sus diferencias constituyen estrategias que se articulan en una única red. Desde lo social y desde lo psíquico se anudan los hilos que tejen esta urdimbre, en la que lo instrumental se apoya para brindar una enseñanza al servicio del control.

Lo grupal aparece a nivel de la escuela desde tres núcleos fundamentales:

— los docentes más antiguos con funcionamiento de cofradía;
— el cuerpo de preceptores encargado del disciplinamiento;
— los grupos de alumnos que se forman en la primaria y se mantienen en la secundaria.

El resto de las configuraciones parecen no perdurar o adoptan características individuales.

A nivel de las clases toma las formas: de configuración estática, burocratizada, nucleada en torno al docente impuesto; de encuentros efímeros entre compañeros cercanos en el espacio que surgen para ayudarse mutuamente en muchos casos frente al control docente; de grupos preformados desde la primaria.

La grupalidad es más coartada que facilitada en estas clases. Atravesamientos desde lo político, lo social, lo psíquico, lo técnico, llevan a que se den estas formas específicas.

Desde el pasado aparece la legalización de lo grupal; desde el presente, su negatividad.

La regla institucional "o se amoldan o parten" es correlato de lo vivido en las clases como regla básica de la interacción "someterse a las órdenes o quedar afuera".

Por último, la tensión viejo-nuevo que en las clases aparecía con un predominio del primer término, se despliega en la institución global en un sinnúmero de significados. Los "silencios" acerca del pasado y del futuro guardan información clave para esta escuela, que concierne a los núcleos originales, a la génesis, a la gloria en las que

se asienta la identidad institucional. La diferenciación entre el período pasado y el actual es compartida. La fijación en el pasado es un modo de supervivencia en una institución cuya función social y pedagógica original desaparecida ha sido transformada en otra no reconocida aún por los actores institucionales.

Aparecen así distintas formas de relación entre significados hallados desde lo grupal y desde lo institucional: la simetría dada en significados reiterados en uno y otro campo; la complementariedad y asimetría de sentidos diversos que conservan su especificidad pero dentro de un conjunto que funciona como unidad; la bifurcación de significados en líneas diversas sea en uno u otro campo; el despliegue en abanico de múltiples sentidos acerca de un rasgo encontrado; la oposición o contracara que podría entenderse como positividad y negatividad en cada uno de los espacios; la articulación en redes complejas. Entre lo grupal y lo institucional hemos encontrado líneas de convergencia y de divergencia, no de causalidad. Las relaciones no son unívocas, como tampoco lo son los significados. Se trata de una realidad compleja que ha sido estudiada desde la delimitación de dos campos articulables. Campos que remiten –no podemos dejar de advertirlo– a unidades de análisis distintas: la clase y la escuela.

Para ello hemos recurrido a un análisis multirreferencial, convencidos de que no podría comprenderse un campo complejo como el institucional sino a partir de herramientas teóricas diversas que permitan un abordaje múltiple sin someter unos enfoques a otros.

Siguiendo a J. Ardoino, entendemos por enfoque multirreferencial a aquel que "se propone una lectura plural de sus objetos (prácticos o teóricos), bajo diferentes ángulos, que implican tantas miradas específicas como lenguajes apropiados a las descripciones requeridas y en función de sistemas de referencias distintos, que suponen y reconocen explícitamente como no reductibles los unos a los otros, es decir heterogéneos" (Ardoino J., 1992, pág. 15).

La multirreferencialidad postula una heterogeneidad profunda de perspectivas que pueden rearticularse y contribuir a una comprensión, a una inteligibilidad de campos de estudio u objetos complejos. Es una respuesta a la complejidad de los fenómenos humanos que intenta su comprensión mediante un acercamiento holístico, utilizando diferentes ópticas y lenguajes disciplinarios a los que es necesario distinguir y también combinar sin reducir.

En nuestra investigación, la lectura plural se hace desde el psicoanálisis, la sociología, la sociolingüística, el análisis institucional, la psicosociología, la pedagogía, la didáctica y más específicamente desde algunas teorías de estas disciplinas que son referentes válidos para iluminar la comprensión de los hechos y los fenómenos pedagógicos en tanto complejos. Estas lecturas e interpretaciones son irreductibles unas a otras. No se trata, por ejemplo, de que lo psíquico se reduzca a lo social o a la inversa. Cada uno conserva sus diferencias. Se busca la articulación de lenguajes distintos conservando la heterogeneidad con el fin de encontrar nuevos significados.

Compartimos la afirmación de J. Ardoino (1993), "lo que es propiamente fundamental en la perspectiva multirreferencial es justamente la hipótesis de que la institución, la organización o el grupo no pueden ser expresados, ni menos aún analizados, a partir de un solo y único lenguaje de referencia".

C. Castoriadis dice: "Por multirreferencialidad lo que yo entiendo, en consecuencia, son referentes, es decir, sistemas a la vez de lectura, por consiguiente de representación, pero también de lenguajes aceptados como plurales, es decir como necesariamente diferentes los unos de los otros, con un duelo de la unidad, si se quiere [...] y que va a servir para dar cuenta [...] de la complejidad de un fenómeno y para desenredarlo un poco" (Castoriadis, C., 1992, pág. 60).

Nuestro trabajo de investigación ha consistido en buscar y encontrar nuevos significados para comprender el campo institucional y el grupal utilizando diversas referencias teóricas, miradas heterogéneas, haciéndolas dialogar y confrontándolas, articulándolas a propósito de ese objeto complejo institucional cuya "opacidad" se quiere develar. Nos basamos para ello en el supuesto epistemológico de la imposibilidad de abarcar el objeto desde una única mirada o enfoque, sin pretensión de incluir todos los posibles. La indagación acerca de un campo complejo queda abierta, no se agota, mantiene siempre un resto de indeterminación que invita a descubrir nuevas perspectivas, mostrando la incompletud del conocimiento.

Por detrás de un enfoque multirreferencial hay una hipótesis acerca de la complejidad del objeto o campo de estudio.

Por objeto complejo, E. Morin entiende "un lugar de intersección de problemáticas diferentes".

E. Morin se pregunta qué es la complejidad y responde que "a

primera vista es un entretejido (*complexus:* "aquello que es tejido junto") de constituyentes heterogéneos, inseparablemente asociados: aquélla [la complejidad] plantea la paradoja de lo uno y lo múltiple"; es "en segundo lugar efectivamente un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico", y agrega, por último, que "se presenta también con rasgos inquietantes de revoltijo, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, de la incertidumbre" (Morin, E., 1992, pág. 21).

En nuestro caso, preferimos hablar de campo más que de objeto en tanto creemos que aquél, desde un enfoque de la complejidad, denota más claramente la red, el tejido propio de lo complejo. Hemos analizado también lo grupal y lo institucional en sus relaciones. Dichas relaciones están vinculadas a principios lógicos de distinción, de conjunción y de implicación más que a los de disyunción y reducción que caracterizan otras formas de explicación. Algunos significados son distintos, otros se articulan o contradicen tanto en cada uno de los análisis como entre ellos; las relaciones pueden ser complementarias o simétricas.

"La complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo" (Morin, E., 1992, pág. 138).

Este objeto de conocimiento construido en la investigación no es ajeno a los sujetos que observaron, analizaron, investigaron; es, por el contrario, resultante de la relación con el sujeto investigador. De allí la importancia de la implicación y la necesidad de su análisis a lo largo del proceso.

Volvamos ahora a esa búsqueda de conocimiento que motiva la investigación para señalar que en 1991 avanzamos en la construcción de significados, en el proceso de interpretación de los fenómenos encontrados, pero también tuvimos límites. Dos de ellos no nos decidían a poner fin a la etapa de recolección de datos: uno, la imposibilidad de entrevistar a la rectora y de conocer otra información a través de ella; otro: la imposibilidad de acceder al libro que contenía la historia institucional. Éste se nos hacía más necesario a medida que avanzábamos en los análisis. La frustración del no conocimiento, la imposición de un límite, la impotencia, debieron ser aceptadas. La información negada se constituyó en un "dato" insti-

tucional, y como tal fue interpretada. La hipótesis del "silencio institucional" permitía dar un sentido a lo revelado por los actores, abría una interpretación, desde una referencialidad teórica, daba un sentido a lo sentido por ellos. Al mismo tiempo, se generaban deseos de saber qué se ocultaba, qué se guardaba, retrotrayéndonos a las impresiones iniciales del momento de contacto con la institución en que esto había sido percibido, intuido y testimoniado en nuestras notas. Relación de implicación en el sentido de la contradicción, pero también de involucración de los investigadores en la escuela.

Se presentaba la aceptación de lo inasible, lo inaccesible y lo incompleto de un pensamiento complejo, planteándonos desde la relación sujeto-objeto la necesidad de analizar la implicación y la relación de conocimiento establecida.

¿Qué deseos movían nuestra búsqueda?

¿El de investigar, de conocer? Interés epistémico.

¿El de averiguar acerca de los orígenes? Deseo epistemofílico.

¿El de mirar, observar aquello que se nos prohibía? Deseo escoptofílico.

¿El de dominar mediante un acto de apropiación intelectual lo no conocido? Deseo de poder y dominio.

¿Podía transformarse nuestro acto de investigar en un acto de violentación de una institución? ¿Cuál era el límite? ¿Cuál el lugar de la ética y los valores? Preocupación ética.

En 1992 se dio por terminada formalmente la indagación de este caso.

Ecos y encuentros entre el sujeto investigador y el proceso de búsqueda

1993

Dentro del proceso de investigación ya estábamos dentro de otra institución.

Un profundo proceso de duelo por la pérdida del padre ocupaba la vida del investigador.

"Momentos de tristeza y melancolía. Un viaje a Galicia se proyecta. Participar en un congreso es el objetivo manifiesto. Detrás de él se

esconde otro móvil: conocer el lugar donde el padre fue niño. Ir a Galicia es volver sobre el pasado."

De pronto un nuevo intento: el de encontrar el libro que contiene la historia. Reaparece el interrogante: ¿qué habrá en la historia de la escuela? La clausura no se acepta. La incertidumbre reaparece revolucionando un espacio de conocimiento ya aquietado.

Las preguntas resurgen. ¿Será posible develar algo más? El deseo de conocer se reinstala.

Conocer acerca de sí mismo, de su historia, de su origen, del origen de su origen, de la tierra de su padre, de su infancia. Conocer acerca de lo otro, un otro que pertenece y permanece como objeto del deseo de conocer.

Un otro que liga al sí mismo en tanto otro cognoscible y al otro en tanto sujeto.

Conocer acerca del "sujeto" de la escuela, de su núcleo fundador, de su génesis.

Sujeto-objeto se entrelazan en el conocimiento y en el deseo de conocer: también se bifurcan en líneas donde el sujeto se hace objeto, conociéndose a sí mismo, y donde en el objeto se busca su "sujeto", su fuerza instituyente. Búsqueda de nuevos sentidos, sospechados pero aún no encontrados.

Nueva visita a la escuela. Nuevo pedido en la biblioteca. De allí a la secretaría. El nombre de quien guarda el libro. Un cajón cerrado con llave que se abre. Allí aparece el libro: pequeño, antiguo. "Este libro es sagrado", dicen al entregarlo. Fuerte emoción al tocarlo, recibirlo y aún más al abrirlo.

Testimonio del investigador: "Visita a España, a Galicia, recorriendo las tierras, el 'terruño' donde mi padre vivió de chico; hurgando en mis orígenes, en mi historia; tocando las paredes de la casa que él habitó en su infancia; sintiendo los castaños, los cerezos, los prados que aprendí a querer a través de sus narraciones; conociendo otras caras de la familia, las de quienes se quedaron en Galicia, cuidando y amando su tierra, reconociéndome en parte de ellas; entrando a la casa, a su cocina, aún de leña, para sentarnos en torno a ella; descubriendo lo que los primos llamaron 'el corazón de la casa gallega', lugar hermosísimo y sombrío, con el calor natural del establo, que parecía guardar una esencia que se mantenía inalterable en el tiempo".

El corazón de la casa-el libro sagrado de la escuela

Núcleos, sujetos, nudos de historias paralelas. Intentos de poner al descubierto significados sustantivos, distintos pero paralelos en su singularidad.

Hilos que tejen tramas en un proceso de vida personal y en un proceso de investigación institucional. Procesos distintos que se entrelazan, se involucran. Deseos que se cruzan.

Cadenas significantes que se insertan una en otra. Implicación, intención de descubrir "el sujeto de la institución", aquel sujeto efectivo, es decir, el inconsciente que posee poder real y nunca se deja asir de una vez para siempre y se descubre a través de la transversalidad, en sus diversas dimensiones, en una "comunicación máxima" (Guattari, 1975), aceptándola. En ella el sujeto que investiga y el objeto institucional investigado se interrogan, se enuncian mutuamente, se implican.

Se trata de buscar, en el origen de la institución, su sujeto, aquello que alguna vez fue instituyente, vida, creación, y se transformó en tradición y arbitrariedad burocrática con el correr de los años.

Se trata, por un lado, de reencontrar la transversalidad constitutiva de la institución, para transformar la institución, "grupo objeto " sometido a lo instituido (encontrada en 1991), en la institución, "grupo-sujeto", con recuperación de su fuerza instituyente (Loureau, R., 1975).

Se trata, por otro lado, de reencontrar en el pasado de una vida personal figuras fundamentales de su identidad, quebradas en una situación de pérdida, para volver a integrarlas. Deseo de saber que se construye en la historia infantil, allí donde la historia personal busca, en los primeros años, en los padres. Deseo de saber que en sus formas sublimadas da lugar a la actividad de investigación y fluye en direcciones diversas, tomando la forma de un pensar realista que se apoya en otro pensar con fantasías.

Deseo de saber que involucra siempre el comprender algo sobre los orígenes.

Relaciones transversales entre un conocimiento vedado, la construcción de un silencio institucional, la frustración y desilusión de no hallar lo buscado, por un lado, y las ansiedades depresivas por la pérdida, la culpa, la necesidad de reparación en nuevos procesos de

conocimiento y de investigación, por otro. En ambas líneas, deseos de saber vinculados a los orígenes de uno mismo y de la institución, que se transforman en deseo de conocer acerca de las relaciones entre estos deseos y la investigación.

Recorriendo las páginas del libro

Recorremos las páginas del libro en las que se hace una reseña histórica del establecimiento, como testimonio de la obra realizada.

1900-10

En esa década se crea la escuela, se la bautiza, el arzobispo de Buenos Aires bendice las aguas de una hermosa fuente de su patio junto a la que aparecen después fotografiadas algunas ex alumnas. Es una escuela normal de maestras. En las fotos conocemos a sus fundadores, así como el edificio.

En el vestíbulo se exhiben placas de bronce y una estatua con una figura femenina que dice "Salve". Se levanta un altar a Sarmiento con un busto de bronce, una antorcha y pinturas que decoran el conjunto.

En vestíbulos y galerías, veintisiete esculturas otorgan solemnidad al ambiente.

Veamos la descripción general de la "Sala Magna":

Tiene capacidad para seiscientas personas. La decoran pinturas al óleo, ideadas por la dirección y costeadas por la cooperadora de padres. Diez figuras de próceres recuerdan "el pasado histórico argentino", "el friso de niños que las une simboliza el porvenir de la Nación". Un ex artista del Vaticano fue autor de estos frisos y retratos. Sarmiento, López y Planes, Belgrano y otros próceres se encontraban retratados. El friso simbolizaba, con cuarenta y tres niños, la historia, la ciencia, la literatura, la gloria, etcétera.

En el centro de la pared lateral izquierda había un medallón de treinta centímetros de diámetro procedente del bronce de un cañón que Belgrano tomó al general Tristán.

Al frente, un hermoso escenario en alto, coronado con la figura de San Martín en el centro, el abrazo a O'Higgins a la derecha y un

símbolo de la concepción de su obra gigantesca a la izquierda. Cortinados larguísimos de terciopelo vestían el escenario.

La "Sala Magna" contaba con cabina cinematográfica.

En el primer piso había una galería de bustos de músicos célebres y otra de pensadores, artistas y filósofos.

En las paredes de aulas, patios y corredores se habían grabado lemas, máximas y sentencias que eran "una permanente cátedra de moral y urbanidad"; éstos decían: "Todo lo vence el amor", "Maestro: ¡el alumno te mira!", "No moriré del todo", "Todo entero en tus obras", "Soporta y absténte", "¡Conócete!... ¡Gobiérnate!", "La verdad en todo", entre muchos otros lemas.

En una pared había catorce consejos; "para ser buenas hijas y llegar a ser buenas mujeres, aprendan: a coser, a cuidar a los niños, a dominar su espíritu, a vestirse decentemente, a guardar un secreto, a evitar la ociosidad...".

Éstas y muchas otras máximas muestran el profundo carácter moralizador que la escuela transmitía. Pocas de ellas se referían al conocimiento, a la instrucción.

Sigamos pasando las páginas...

La escuela contaba con una biblioteca para alumnos, otra infantil y otra musical.

La sala de material didáctico, hecha en madera, con enormes muebles con cajones para clasificar los materiales y las vitrinas, guardaba un material que constaba de 161 ejemplares de "matemática objetivada" con figuras y cuerpos geométricos tallados en madera lustrada. Esta sala contenía "707 cajas que contestan a 707 temas". "La presentación del material ilustrativo responde al respectivo plan metodizado de la lección". Fue calificado como "modelo en su género".

Tenía secciones de mineralogía, zoología, botánica, geografía, lectura y escritura de palabra generadora, lenguaje, galería etnográfica, gabinete de historia natural, preparaciones microscópicas, diapositivas, gabinete de química, de física, una galería de animales embalsamados con muchos ejemplares.

Éstos son sólo algunos de los elementos encontrados en las descripciones que el libro "sagrado" contenía.

"Profunda emoción que se incrementa a medida que recorro las páginas del libro"; "Estoy en contacto ahora con lo prestigioso"; "¿No habré mirado suficientemente la escuela?"; "¿Dónde están los bustos, la fuente, los frisos...?". "No puedo creerlo". Son algunas notas de

impresiones que acompañan el registro de la información encontrada en este documento histórico y que dan cuenta de la subjetividad del investigador.

"El sector del material didáctico, ¡qué maravilla! Es una escuela normal con mayúsculas. Recuerdo *mi* escuela normal. Mis prácticas, la preparación de los planes, del material didáctico, las ilustraciones para motivar."

Cuando cierro el libro para entregarlo, converso con una persona de la secretaría tratando de indagar si reconocen piezas, estatuas, etcétera, de las fotos. Las respuestas son negativas.

Recorro nuevamente la escuela, voy al Salón de Actos, "tétrico, enmohecido", tratando de ver en él algo de lo que fue aquella "Sala Magna". Confirmo que las paredes están húmedas y descascaradas, los frisos desaparecieron. No queda nada de aquel esplendor. Los animales embalsamados, otrora colección modelo, parecen hablar burdamente del brutal paso del tiempo.

Sólo encuentro el busto de Sarmiento, pero no el altar.

Recorro el pasillo central, buscando en su piso algún rastro de un dibujo "del meridiano que pasa por la Escuela", descripto en las páginas recién leídas. Meridiano que marcaba un lugar geográfico, aquel de la inserción singular de esta escuela en el mundo. Lugar no sólo material sino simbólico que mostraba la oposición entre la magnificencia de una escuela que tenía la fuerza instituyente para decir "aquí estoy" y su pequeñez en el mundo. Diferenciación, oposición entre lo singular y lo universal. Complejidad.

Tres preguntas quedan escritas en mis notas: ¿cuánto se demolió de esta Escuela Normal?, ¿cómo?, ¿qué fue de aquel proyecto fundacional? A ellas agrego ahora: ¿qué procesos de embalsamamiento sufrieron?

El "valioso" material encontrado permitía conocer la génesis. Ello daba nuevos sentidos a significados hallados antes.

El enunciado hipotético "La escuela es más un lugar de disciplinamiento que de enseñanza e instrucción" adquiría ahora otros significados a la luz de la historia. La hipótesis acerca de que la fuerza del disciplinamiento era una desviación de la función pedagógica en la escuela merecía ser reinterpretada; ¿cuál era el trayecto recorrido por estos desplazamientos a la luz de la historia?

Las impresiones subjetivas se transformaban. El olor a humedad,

los animales embalsamados, adquirían el valor de un testimonio histórico, ahora testimonio no sólo para los actores institucionales sino también para el investigador.

Estábamos compartiendo significados. Sintiendo juntos. Desde allí la función interpretativa de una investigación clínica adquiría otra dimensión. Ahora se trataba de dar sentido desde una dimensión de interioridad, antes no abarcada. El paso del tiempo, el deterioro, el valor del recuerdo, adquirían connotaciones antes descubiertas desde lo cognitivo pero no desde lo emocional. Ambas vertientes se imbricaban, ahora, en una única relación de saber más profunda.

Sentidos diversos: expresados en el libro, reflejados por los actores actuales jóvenes y viejos, traslucidos a través del edificio y los espacios, evidenciados en las prácticas cotidianas. A través de ellos el investigador intenta (desde una postura interpretativa) encontrar nuevos sentidos, aquellos que la interpretación permite. Para pasar de los sentidos propios de la escuela y sus actores al sentido de la interpretación es necesario que la referencialidad teórica medie.

¿Cómo se llega a un saber acerca de las instituciones?

Se trata, en primer lugar, de comprender, no de explicar.

A partir de lo que los actores institucionales dicen, hacen, sienten, de lo que se documenta en la escuela, etcétera, se inicia un proceso para entender. Se trata de una representación, por parte del investigador, de lo que cada otro siente, dice, hace. Es una representación de ideas que va también acompañada por sentimientos, por ideologías. Sobre estos componentes el investigador debe trabajar desde su autorreferencialidad, su implicación, su metacognición. Comprender es encontrar el sentido que el sujeto da a su conducta, es descubrir significados.

Pero allí no termina el trabajo del investigador. Dar sentido al sentido que los sujetos otorgan es un segundo momento del proceso. Para dar sentido hay que ir más allá del sentido del sujeto. Hay que interpretar. Ello requiere de la referencia a la teoría, al conjunto de saberes. La interpretación se hace desde la sociología, desde el psicoanálisis, etcétera, y desde corrientes teóricas internas a ellos. Aparece así la referencialidad teórica. En nuestro caso, no es suficiente hacerlo desde una teoría única. Por tratarse de un complejo objeto de estudio se requiere la multirreferencialidad. La representación debe

ser lo más compleja posible. Ello significa la convergencia desde referentes diversos que no se funden sino que conservan su especificidad aportando lecturas para la comprensión de lo institucional. El conocimiento complejo mantiene el problema abierto, no lo cierra en su solución.

¿Cuándo se agota la búsqueda de sentidos?, ¿en los actores, en los documentos, en el libro de la historia? En realidad no se agota, se profundiza. Es inacabable. ¿Cuándo termina la interpretación? ¿En una lectura, en varias? ¿Cuándo se agota la interpretación desde la referencialidad teórica? Nunca. Queda abierta.

Volvamos a la búsqueda de sentidos en esta trama institucional.

La formación moral era más importante a principios de siglo que la instrucción. Ella se convirtió en mandato institucional. La sabiduría estaba en las máximas y en los consejos. Ser maestra era una cuestión de moral y de método didáctico.

Al mismo tiempo que el conocimiento de la historia y de la génesis confirma algunos enunciados hipotéticos, abre otros. Surgen nuevas inquietudes no previstas en el proyecto de investigación inicial, que interrogan acerca de la caracterización del tiempo histórico, de la época del normalismo, de la creación de las primeras escuelas normales en el país.

Una nueva vía de acceso a la comprensión se abre.[5]

1885

Consolidación del Estado Nacional. Movimiento expansivo de la escuela pública. Etapa del normalismo. Positivismo pedagógico. Necesidad de formar a los maestros para educar a los futuros ciudadanos, reemplazando el magisterio sin título en una escuela primaria en expansión. Wilde, ministro de Educación; Roca, presidente.

En esta época, la adquisición de cultura escolarizada no implicaba acceder a saberes o conocimientos elaborados; implicaba, antes que

5. Esta vía es facilitada por la colaboración de la licenciada Andrea Alliaud, que investiga también en el IICE, sobre la historia de los maestros. La "comunidad" entre investigadores es un camino genuino y necesario para el avance del conocimiento.

ello, moralización. Culturalizar era difundir normas, valores y principios. Combatir la ignorancia "tuvo más que ver con formar el corazón de la niñez, inspirar hábitos de orden y trabajo, seguir ideas nobles, que con hombres instruidos" (Lancelotti, M., 1898, citado en Alliaud, A., 1993).

La primera condición para ejercer el magisterio era la conducta intachable y la moralidad probada; la segunda, el saber.

"La formación moral del alumno maestro debe ser la base fundamental para el que se dedica a esta carrera" (plan de estudios para escuelas normales, 1986, en Alliaud, A., 1993).

La disciplina en la escuela normal "no es la del rigor y la de los medios violentos, ni la disciplina militar. Es aquella disciplina que se basa en el amor y la ternura, que dignifica al niño como al hombre, formándole su carácter" (1898, *Memorias de la Escuela Normal de Mendoza,* citado por Tenti, E., 1988 y por Alliaud, A., 1992).

Proyecto de escuela civilizadora donde "civilizar al pueblo significaba educación antes que instrucción" (Alliaud, A., 1992, pág. 76).

Maestro es "quien tiene la fuerza de imponerse como modelo ante otro".

Hay una función moralizadora, disciplinadora, que se adjudica al maestro. Al lado de ella está la función instructora. La escuela de maestros, normal, surge para formarlos en este doble carácter de maestro apóstol "forjador de almas" y de instructor a través de la aplicación de un método de enseñanza. Lo primero hacía al ser; lo segundo, al conocer y al transmitir. Lo primero se priorizaba por sobre lo segundo. "Los normalistas, al esparcirse en desempeño de su magisterio por toda la República, llevaron con una dedicación ejemplar, rayana a veces en el sacrificio, los conceptos del orden, de la disciplina y del método, sin sospechar cuán escaso era el caudal de su aparente saber enciclopédico" (Korn, A., 1983, pág. 253).

Ideologías, movimientos políticos, filosóficos, sociales, económicos, que plasman la creación de la escuela normal en la Argentina. En ella se inscribe la escuela investigada. Allí nacen su misión social y su mandato. Allí se enraíza su imaginario social.

"Escuela más conservadora que innovadora, que cumple sólo formalmente su función pedagógica."

"Más preocupada por el disciplinamiento que se lleva a cabo a través de poderes formales y redes minuciosas de control."

"Sometida a silencios cuyo objeto sería la preservación de núcleos originales de su historia, en los que se asienta la identidad."

"Período actual de decadencia frente a otro pasado, recordado como glorioso."

"Representaciones imaginarias de la escuela como casa, hogar, familia, que remiten al origen, a lo materno."

"Carencia de proyecto y de futuro. Escuela que ha sido despojada de aquello que la identificaba: la formación de maestros, sin crear otro proyecto. Proyecto que es sustituido por el pasado."

Estas hipótesis enunciadas a partir de los datos recogidos en 1991, se complejizan por los cruces de la historia y génesis de la escuela y por los de la historia del surgimiento del normalismo en nuestro país. Estas nuevas líneas incorporadas iluminan, a la vez que confirman, los sentidos descubiertos inicialmente.

Líneas de comprensión de una trama institucional que se amplían al incorporar enfoques y referentes teóricos nuevos que, dada la complejidad del campo investigado, surgen como necesarios.

Investigación que no se agota, sólo se suspende.

CONCLUSIONES

Abriendo un análisis sobre la reconstrucción de una trama institucional (tarea que se relató parcialmente) podemos señalar algunas líneas para tener en cuenta en la investigación institucional.

Iremos siguiendo el orden que se dio en esta investigación, sin que ello signifique un orden general.

La complejidad puede ser abordada desde distintos puntos de partida; lo importante es no simplificarla y dejarse llevar por nuevas búsquedas a las que conduzca la elucidación de la trama.

- Los primeros contactos, las "intuiciones", las sensaciones que suscita el contacto con la institución y con las personas.
- Los hechos concretos que suceden día tras día en la vida cotidiana de una escuela y de unas clases, que a la vez que son consecuencia y parte constituyente de la trama muestran cómo el suceder transcurre conformando tramas que adoptan formas diversas.
- El registro de las impresiones subjetivas, de aquello que (contratransferencialmente) produce en el observador el conjunto de hechos observados. Incluyen aquellas modificaciones (trans-

ferenciales) que se suscitan por la presencia del observador y del dispositivo de investigación utilizado. A ellas no nos hemos referido específicamente en este escrito, pero sí han sido consideradas en el análisis de la implicación, ya que son parte de esta relación sujeto-objeto.

• El hilo de lo personal, la necesidad de recuperar la historia, la implicación del investigador, el cruce de lo personal con lo profesional, la subjetividad que se incluye en el descubrimiento de una trama ya existente para construir una nueva, la del proceso de investigación. El análisis de la implicación en el equipo de investigación y en cada uno de sus miembros.

• Lo personal en cada actor de la institución, sus deseos, capacidades, vínculos formales y fantaseados con la escuela y en ella, sus proyectos profesionales y de vida como trayectorias individuales que se entrecruzan y combinan en tiempos y espacios comunes.

• Las interrelaciones desde lugares, funciones, roles; los intercambios a nivel funcional, simbólico e imaginario.

• Las construcciones grupales, los significados compartidos, los rituales, los mitos, las representaciones que surgen en la vida y en la cultura institucional.

• Los significados que desde un registro simbólico "hablan" de la institución, sus rituales, máximas, himnos, el contenido de la memoria compartida.

• Las construcciones imaginarias que van más allá de lo real, se nutren de lo inconsciente individual y se transmiten por resonancia fantasmática.

• La estructura dada por lo formal, los decretos de creación, las modificaciones posteriores, las líneas jerárquicas de un organigrama, los fines asignados a la escuela, los cambios estructurales en distintos momentos históricos.

• Las líneas de poder establecidas en jerarquías y estructuras que son concretadas desde desempeños reales.

• Las redes de micropoderes (Foucault, M.) que se tejen en cada espacio y tiempo, en los intersticios en los que los poderes se instauran.

• Las ideologías, las diferencias de clase, las representaciones sociales acerca de la educación, del maestro, del magisterio, que pautan las acciones reales.

• El proyecto fundacional, la génesis, la dimensión histórica. La

organización que nace desde otras escuelas, el esplendor de la primera etapa. Creación de una trama simbólica y también imaginaria a partir de un mandato social que la escuela edita en forma singular. Lo personal en los actores de las distintas épocas se inscribe en espacios intersubjetivos, lo intersubjetivo en lo transubjetivo y así en la historia.

• Los momentos histórico-sociales en los que la institución social "educación" adquiere significados político-ideológico-culturales, en los que la trama institucional se inscribe dejando el sello del origen social en un proyecto institucional singular. En otros momentos, ya en el desarrollo histórico cercenan esa misma misión, obstaculizando la evolución.

• Lecturas desde lo contradictorio, lo oscuro, lo carente de racionalidad lógica, buscando caminos de bifurcación, de diferenciación, de conflicto.

• Teorías y conceptualizaciones que desde el inicio acompañan al investigador, pero que son puestas entre paréntesis para dar protagonismo a los datos, para recuperar las "teorías implícitas" en la dinámica institucional y en los actores. Teorías que se van construyendo en la interacción con ellos. Ideas y conceptos que acompañan el proceso con intermitencias, con un pulso propio, y que ayudan a construir el dato y las nuevas conceptualizaciones, sentidos e interpretaciones. Pensamiento transversalizado por las líneas del deseo, las tramas fantasmáticas, las relaciones de poder, las inscripciones en lo social histórico.

Entonces, trama institucional, tejido que se construye con el entrecruzamiento de hilos, con líneas que se cruzan con la urdimbre formando la novela, el drama, la tela de la escuela.

Dimensiones que atraviesan esta trama desde lo funcional, lo simbólico y lo imaginario (Castoriadis, C., 1983).

Niveles de lectura y análisis: social, organizacional, grupal, interaccional, personal, instrumental, que intentan cierta inteligibilidad en lo complejo.

Reconstrucción de una trama, supuestamente dada, a partir de la construcción de otra, la de la investigación en la que la implicación investigador-institución es necesaria.

Volvemos al inicio. 1991, el proceso de investigación. 1993, la necesidad de buscar en la historia: el pasado del investigador y de la escuela, el develamiento de su "sujeto".

Líneas que se bifurcan en la trama y en la investigación que intenta su reconstrucción.

Complejidad en el campo de estudio, en sus recortes y especificidades y en las formas de investigación utilizadas para desentrañar ese campo y esa trama.

Formas de conocimiento que lejos de ser acientíficas indagan a partir de la relación sujeto-objeto, desde la subjetividad, desde la implicación mutua (afectiva, histórico-existencial, estructuro-profesional),[6] permitiendo la "construcción" del objeto y la búsqueda del "sujeto" de ese objeto; llevando a líneas de indagación no previstas que nacen del conocimiento mismo que la investigación genera y de sus repercusiones subjetivas.

Lo institucional, lo grupal, campos complejos que requieren de una tarea de investigación abierta, comprometida, en la que el análisis de la implicación es una herramienta heurística imprescindible.

El conocimiento es inagotable, la investigación nunca se termina. Este escrito no es más que ello: una nueva lectura, metaanalítica, de un proceso que continúa.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A.: "Los maestros y su historia: Apuntes para la reflexión", *Revista Argentina de Educación,* año X, N° 18, 1992.

—: *Los maestros y su historia: magisterio 1 y 2,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.

Ardoino, J.: "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Revue Pratiques de formation. Analyses,* N° 25-26, 1993, Universidad de París VIII, París.

—: "Notes à propos des rapports entre l'approche multiréférentielle et l'analyse institutionnelle", *Revue Pratiques de formation, Analyses,* N° 25-26, 1993, Universidad de París VIII, París.

—: Barbier, R. y Giust-Desprairies: "Entretien avec Cornelius

6. René Barbier distingue tres niveles de aproximación al concepto de implicación: psicoafectiva, histórico-existencial y estructural-profesional. Aluden a su inconsciente individual, a su compromiso histórico-social y a su actividad profesional y trabajo social. Véase Barbier, R., 1977.

Castoriadis", *Revue Pratiques de formation, Analyses,* N° 25-26, 1993, Universidad de París VIII, París.

Barbier, R.: *La recherche d'action dans l'institution éducative,* París, Gauthiers Villars, Bordos, 1977.

—: "L'écoute sensible en approche transversale", *Revue Pratiques de formation. Analyses,* N° 25-26, 1993, Universidad de París VIII, París.

Castoriadis, C.: *La institución imaginaria de la sociedad,* Barcelona, Tusquets, 1983.

Fernández, A. y De Brasi, J. (comps.): *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.

Fernández, L.: "Acceso-exclusión. ¿Conflicto constitutivo de las instituciones educativas? Aportes de una investigación", *Revista Argentina de Educación,* año X, N° 17, 1992, págs. 23-53.

Foucault, M.: *Las redes del poder,* Buenos Aires, Almagesto, 1993.

Guattari, F. y otros: *La intervención institucional,* México, Folios Ediciones, 1981.

Kononovich, B. y Saidón, O.: *La escena institucional,* Buenos Aires, Lugar Editorial, 1991.

Korn, A.: *Influencias filosóficas en la evolución nacional,* Buenos Aires, Ediciones Solar, 1983.

Loureau, R.: *El análisis institucional,* Buenos Aires, Amorrortu, 1975.

—: "Autoréférentialité, monoréférentialité, multiréférentialité et implication", *Revue Pratiques de formation, Analyses,* N° 25-26, 1993, Universidad de París, VIII, París.

Morin, E.: *Introduction à la pensée complexe,* París, E.S.F. editeur, 1990.

—: *Ciencia con conciencia,* Barcelona, Anthropos Editorial del Hombre, 1984.

Pavlovsky, E.; Loureau, R. y otros: *Subjetividad y devenir social. Lo grupal 10,* Buenos Aires, Búsqueda de Ayllu, 1993.

Tedesco, J.: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900),* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1982.

Weimberg, G.: *Modelos educativos en la historia de América Latina,* Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

4. LA CUESTIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN Y LAS ESCUELAS. CONCEPTOS Y REFLEXIONES

Lucía Garay

COMENTARIO PRELIMINAR

Cuando, generosamente, se me convocó a "escriturar" ideas y reflexiones sobre la cuestión institucional de la educación y las escuelas, imaginé y anticipé un plan ambicioso que resultó irrealizable. No por falta de material empírico –transito por los escenarios institucionales con mirada investigativa desde hace veinte años– sino, más bien, porque los resultados del análisis me parecen siempre inconclusos, y la verdad, esquiva.

Atribuí esta dificultad a mi falta de competencia para teorizar, o a una inconclusa adaptación a la escritura, también una "institución" cuyas reglas y secretos de oficio no termino de aprender. Hoy admito que esa dificultad, esa incomodidad vivenciada ante el intento de producir conocimientos sobre las instituciones tiene que ver con el objeto mismo con que se trabaja: las instituciones educativas. Dificultad que parece acentuarse cuando al propósito del análisis se le acompaña la intención de posibilitar políticas de transformación.

Si bien no es auspicioso comenzar estas notas hablando de los obstáculos que se presentan a la tarea de analizar instituciones, decidí reflexionar sobre ellos, convencida de que esclarecen la cuestión institucional misma. Resultaron numerosos, de modo que los agrupé como tema independiente.

En la segunda parte incursionaré en tres fenómenos: el malestar institucional, los conflictos y la crisis. Las teorías los tratan como equivalentes, pero no lo son; cada uno de ellos remite a instancias

institucionales diferentes, por lo que es útil para la práctica del análisis desagregarlos conceptualmente.

Cerraré con comentarios acerca de posibles metas y posiciones de una práctica de analizar e intervenir en instituciones educativas en un contexto de crisis. Tarea difícil y precaria, en un momento que se caracteriza por las contradicciones y la dureza de un sistema que impone el desempleo y la baja de los salarios, la desprotección social y la marginación de poblaciones enteras. En estas condiciones es probable que genere poco entusiasmo abordar la cuestión institucional de la educación y la escuela cuando no se avizoran políticas y medidas efectivas que acompañen cambios de las condiciones estructurales y organizativas, las únicas que aseguran las transformación más allá de las buenas intenciones de los discursos.

El futuro próximo y la capacidad de proyectar parecen suspendidos. ¿Qué nos queda sino la aventura y las promesas del conocimiento? Se necesitará la movilización de las inteligencias humanas y la dimensión educativa permanente, la responsabilidad y el compromiso, el desarrollo de la ciencia y la técnica para asegurar el funcionamiento de instituciones que sean a la vez eficaces y justas.

DIFICULTADES PARA ANALIZAR LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Trataré tres órdenes de dificultades. Uno, derivado del intento de abordar la educación y las escuelas desde el análisis institucional como herramienta heurística; las dificultades de los conceptos con que se piensan las instituciones educativas y las del sujeto que las piensa, el lenguaje y las condiciones histórico-sociales y materiales en que esas herramientas son empleadas y el conocimiento es producido.

Otro, la complejidad y el velamiento de las instituciones como objetos de conocimiento. El último, el propósito de producir conocimientos articulados con la intención política de generar proyectos educativos e institucionales, creativos, democráticos, justos y realizables.

Las fallas de la herramienta

El análisis institucional tiende más a delimitarse por "lo que es" –como producto de su institucionalización como teoría y como prác-

tica– que por la precisión de su objeto, los fenómenos que aborda o las teorías de que se nutre (Baremblitt, G. y otros, 1983/1991).

Esto es así porque en el análisis institucional, como en otros campos, el principio de identidad como disciplina no procede de una convención subjetiva o de una adopción ideal de identidad sino de una compleja trama de relaciones, interrelaciones u oposiciones con otras construcciones teóricas; es decir, de su singular institucionalización como disciplina y como práctica.

Se impone reconocer que, fuera de los marcos académicos de la enseñanza del análisis institucional, al tener que operar (intervenir) en y con instituciones concretas, se enfrentan dificultades teóricas y técnicas importantes. Después de tres décadas de desarrollos y retrocesos, lo que hoy se denomina análisis institucional engloba un conjunto heterogéneo y fragmentario de teorías, técnicas, resultados de investigaciones e intervenciones. Se trata, en el campo educativo, de investigaciones institucionales con fines diagnósticos que sirven de soporte a las acciones de asistencia técnica, evaluación o asesoramiento. La preocupación por los resultados, sin duda legítima, debilita la tarea de teorización.

Por su parte, la fuente de conceptos y supuestos remite a una diversidad de campos de las ciencias sociales y humanas que exigen un esfuerzo adicional de selección, de rigor en su aplicación para analizar fenómenos y procesos (institucionales) que no les dieron origen. Esta operación no siempre es eficaz; oscurece más de lo que ilumina. La trasposición de conceptos y teorías al escenario de las instituciones educativas suele dar réditos pragmáticos; también el riesgo de demorar la construcción de teorías que den cuenta de la especificidad de las instituciones educativas y sus lógicas.

Esta dificultad no es sólo atribuible al análisis institucional y a su carácter de modelo teórico-práctico. La práctica teórica, la tarea de trabajar con conceptos, es la tarea científica más difícil.

Las instituciones como laberintos

Las instituciones como objeto de conocimiento plantean obstáculos epistemológicos que provienen, por un lado, de la naturaleza misma de los fenómenos institucionales; por otro, del sentido y la función que las instituciones adquieren en la sociedad.

Las instituciones –y particularmente las educativas– son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía o tautológica de la institución "consigo misma". A nadie escapa que la identidad institucional de la escuela argentina, en su carácter democratizante, laico, gratuito y obligatorio, no fue algo contenido en la institución escuela en sí, sino el resultado de demandas, luchas, esfuerzos y sacrificios; un recorrido que no se caracteriza precisamente por la transparencia. Otros modelos de escuela quedaron en el camino. Ilusiones, expectativas y personas quedaron extramuros. No obstante, desde esa periferia, también constituyen su identidad aunque más no sea como falta o como fracaso. La institución es, entonces, algo más que el discurso que enuncia sobre sí misma.

Por su parte, las instituciones como campo de acción de los sujetos individuales, los grupos o los colectivos, son sombreados laberintos. Productos y productoras de procesos, inscriptas en la historia social y en la historización singular, conocerlas plantea desafíos teóricos y metodológicos no siempre solubles.

Las instituciones desarrollan sus propias lógicas según la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los sectores sociales que las promueven y sostienen, como para los individuos singulares que son sus actores, quienes con sus prácticas cotidianas las constituyen, las sostienen y las cambian. En la escuela como institución, por ejemplo, se satisfacen otras funciones, además de las educativas: económicas, laborales, de acreditación, asistenciales, de contención psíquica, de control social, de poder, de prestigio. Analizar la institución desde sus funciones remite a esta multiplicidad, al juego de funciones principales y secundarias, explícitas y encubiertas.

Se puede suponer, a modo de hipótesis, que una de las dificultades para analizar y explicar las instituciones educativas proviene de esas dos instancias: su articulación con la sociedad y con los individuos.

Tengo que admitir que en el caso de la escuela como institución, los obstáculos para conocerla críticamente están ligados a la historia de sus orígenes y de su relación con la sociedad moderna.

El advenimiento de la modernidad instala un proceso de seculari-

zación por el que la ciencia, la organización político-jurídica, las artes y la producción se separan de las creencias religiosas y la autoridad de la Iglesia para hacerse autosuficientes y basadas sólo en la voluntad humana (Lipovestsky, G., 1992). La escuela tuvo un lugar central en la edificación de la sociedad moderna. Su desarrollo, autoridad y legitimidad reconocían una base humano-racional absoluta, constituida en ideal y en deber-ser. Desde este modo de articulación con la sociedad que la origina, ella misma se constituyó en un imperativo sólo pensable desde el deber-ser; desde la obediencia incondicional al deber como virtud. En consecuencia, ¿cómo podía ser analizada más allá de lo instituido, con lo que esta práctica (analizar) implica de libertad para indagar en lo no dicho, para convocar a lo negado, para desarmar las construcciones idealizadas y dogmáticas?

Metas y funciones enunciadas, funciones reales, lo dicho y lo implícito, el escenario visible y la "otra escena". Es como si constantemente hubiera que preguntarse "¿qué es la institución?" para reconocer que la institución es, en realidad, una multiplicidad de instituciones. En forma metafórica podríamos hablar de los múltiples rostros de las instituciones y, consecuentemente, de las múltiples funciones que adquiere, más allá de la función principal y originaria.

Las instituciones educativas, objetos contradictorios y paradójicos

El desarrollo de las instituciones educativas en las sociedades modernas, en particular la escuela, ha sido un camino plagado de contradicciones y paradojas cuyos efectos hoy apreciamos en toda su intensidad. Algunas de estas contradicciones son estructurantes de sus funciones y dinámica, lo que hace que aquello que aparece como necesidad y demanda y que se enuncia como meta institucional resulte imposible de ser realizado en la práctica.

Una de esas contradicciones es la escisión de la escuela en dos organizaciones con lógicas diferenciadas de funcionamiento: lo pedagógico y lo laboral. Espacio del alumno y espacio del docente.

Contradicción que separa y opone, a veces violentamente, dos términos unidos por una relación de necesariedad. Términos y relación que, se supone, son el fundamento de una institución educativa; sin ella la escuela es "otra cosa" que una institución educativa.

Contradicción radical, ésta. En efecto, si es verdad que la institu-

ción, para cumplir con su función educativa, necesita de la articulación positiva del vínculo docente-alumno mientras que se dedica a negarla o hacerla imposible –sobre todo a partir de modos de organizar la función pedagógica y el trabajo docente que transforman al aprendiente y al enseñante en ejecutantes de tareas fragmentarias, movidos por la sola motivación del empleo y el salario, en un caso, y de la evaluación y la acreditación, en el otro–.

He aquí otra contradicción tan radical como la anterior.

La modernidad, al menos en su apogeo, había puesto en un pedestal ideales educativos e institucionales basados en la dignidad del hombre, de su derecho inalienable a la búsqueda de su desarrollo y felicidad personal, en sus deberes hacia los otros y el conjunto social; la participación y el compromiso; el esfuerzo y la abnegación y, por encima de todo, el valor del trabajo como el hacer por excelencia que condensaría la realización de estos valores.

Mientras estos principios sustentaban los panegíricos del aprendizaje creativo y del trabajo como realización personal y social, en la práctica eran "científicamente" expulsados de los modos de organización y funcionamiento de las instituciones educativas.

El sistema burocrático penetrando hasta la intimidad del aula ha sido uno de sus privilegiados verdugos. La preocupación por la disciplina y por una organización que la garantice reclamó todos los esfuerzos de la gestión institucional.

¿Cómo abordar un proceso de análisis de un objeto como la escuela atravesado por estas contradicciones, cuando toda operación analítica, y el conocimiento como su producto, necesita iniciativa, compromiso voluntario de los actores, responsabilidad?

Verdadera contradicción del análisis institucional mismo, que plantea como meta alcanzar la autonomía, recuperar la iniciativa, promover el compromiso, sustentarse en la responsabilidad, lo que en algún grado debería existir para hacerlo posible. Una dificultad que necesita de la inteligencia teórica y técnica para resolverla.

Lo institucional se devela en la crisis

Otra característica que tienen los procesos institucionales, en particular en su registro dinámico, es que se hacen visibles –salen del *off* en que habitualmente permanecen– en momentos de crisis internas y/

o de sus contextos. Aparecen en espacios, tareas, grupos o personas fracturadas y débiles. Salvo en los casos en que los conflictos toman forma manifiesta –generalmente porque han alcanzado un voltaje que compromete las tareas y las funciones principales–, la cuestión institucional no se presenta como tema y problema, sino como vivencias de que la cotidianidad institucional, el trabajo, el aprendizaje, están signados por el malestar, la insatisfacción, la improductividad; o bien en lo que comúnmente se denomina "efectos no queridos", "derechos de piso", "costo social y costo personal" o el consabido "efecto burocrático". En el escenario de las escuelas estos efectos se cuelan en el fracaso escolar, en los trastornos del aprendizaje, en la inadaptación escolar, en la pérdida del sentido del trabajo, en la indisciplina y la violencia, en el ausentismo docente, en la apatía... Efectos dramáticamente actuados por los sujetos –alumnos, docentes, directivos, padres– a los que el discurso de la institución ubica en el lugar de "ser causa de sus fallas" por sus carencias de inteligencia, lenguaje, integración familiar; por su falta de formación o compromiso, en el caso de los docentes.

Discurso que se pretende "coartada" que absuelva a la escuela de los "crímenes de la paz" (Sartre, J.P.), que el fracaso educativo y social significa.

Precisamente este discurso de la institución sobre sí misma –enunciados ideológicos disfrazados con frecuencia de conocimiento pedagógico– constituye un nuevo obstáculo para el análisis, en tanto éste conlleva la crítica como elaboración simbolizante. Reflexionar, analizar desde una teoría crítica tanto el discurso como el hacer, suponen adentrarse en fenómenos y sentidos no explícitos y periféricos, acerca de los cuales hay negación, enmascaramientos y disfraces.

El sufrimiento inevitable

Por su parte, los sujetos en la institución viven el malestar y los conflictos con sufrimiento (Enríquez, E., 1987), lo que hace singularmente doloroso un análisis que trascienda la subjetividad o la ideología. Es decir, un análisis en el sentido que se señaló antes: como elaboración simbolizante. Efectivamente, un proceso de análisis debe producir conocimiento, autoconocimiento institucional, en cada co-

lectivo, en los individuos. No obstante, conocer no evita el dolor que produce el encuentro con un "saber más verdadero". Las instituciones hacen lo suyo, en tanto no favorecen la indagación de la verdad, ni los tiempos y los espacios para discutir, contradecir o corroborar su discurso. Las instituciones educativas son, paradójicamente, proclives a ello, lo que incrementa el sufrimiento, la negación y las resistencias a toda reflexión crítica.

Analizar en esta sociedad

Debemos atender, como otra dificultad, al entrecruzamiento entre esta tarea de análisis e intervención institucional y la situación económico-política de la sociedad que origina, niega o rechaza esta práctica. Desde este lugar deberemos reconocer que el análisis institucional ocupa una posición marginal dentro de los enfoques con los que hoy se estudian las instituciones o se interviene en su desarrollo.

El análisis organizacional tiene la hegemonía y el tratamiento de lo institucional en el encuadre de la "formación de recursos humanos". Esta hegemonía se deriva del predominio que en la organización social y del trabajo tienen el modelo de la gran empresa, la organización racionalista, informatizada, de la producción; segmentación y flexibilización laboral; la separación entre dirección, administración y producción; los nuevos diseños productivos y las nuevas tendencias de inserción de los sujetos en la organización y el trabajo.

Modelos que ya han llegado al campo de la educación y sus instituciones. Se hacen evidentes en las teorías gerencialistas que dan soporte y contenido a la capacitación directiva, a la redefinición de las tareas de supervisión. Los ejes de interés institucional se han desplazado de los proyectos educativos a la organización como meta en sí misma; del sujeto aprendiente y sus procesos, del docente y su trabajo a la eficiencia y la calidad del "producto". Las teorías y estrategias de desarrollo organizacional orientadas a la búsqueda de calidad total y las técnicas de selección y conducción de personal son las "estrellas" del momento.

El paraíso de orden, logros y eficiencia que estos modelos auguran sólo parece existir en sus instructivos. Otras son las "realidades" de los espacios institucionales concretos. La transformación del Estado, la reconversión económica, la entrada a escena de la llamada socie-

dad salvaje, hacen que los conflictos antes arbitrados por el Estado sean reincorporados al seno mismo de las organizaciones, de los grupos y los colectivos sociales e institucionales. Estallan conflictos intra e interinstitucionales. Las instituciones entran en crisis, y con ellas su capacidad estructurante, organizadora, de las prácticas humanas. Se rompen los lazos de solidaridad al interior de los colectivos de trabajo, se desatan luchas de poder; se desarticulan las funciones de contención y sostén que estos colectivos tenían para los sujetos, generándose angustias e imaginarios de peligros específicos.

Aparecen y se generalizan quiebres personales, comportamientos disruptivos. En nuestros estudios, muchos espacios educativos son descriptos por sus directivos como "ingobernables". Profundizada esta percepción, encontramos que no se refieren a comportamientos activos de rechazo o rebeldía, a movimientos internos de grupos o colectivos institucionales, sino a resistencias cuyo contenido es de apatía, posturas negativas sostenidas en resentimientos "contra el sistema" educativo, social y político general. Dos observaciones complementan esto: se trata de fenómenos que no se pueden localizar en individuos o grupos concretos, sino como "algo generalizado", como si perteneciera a la institución en sí; parecen imbuidos de un negativismo, sin expresión política ni en propuestas de acción. ¿Se trata de otra forma de "ingobernabilidad"? (Dubiel, H., 1993).

Analizar las "instituciones de existencia"

No todas las instituciones están afectadas, ni de la misma manera. Los fenómenos que describimos se observan en conjuntos educativos, de acción social, terapéuticos, familiares. Se trata, como destaca Eugène Enríquez (1987), de instituciones en sentido estricto en las que su finalidad primordial es de "existencia", no de producción; se centran en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde éstas se inscriben, y no en las relaciones económicas. Operan con seres humanos a los que les posibilitan, o no, vivir, trabajar, educarse, confortarse, curarse, cambiar y "tal vez crear el mundo a su imagen".

Se imbrican de tal modo con los individuos, las familias, la comunidad, que su nacimiento, sus crisis o desaparición suponen consecuencias notables en las dinámicas sociales como en las vidas singu-

lares de los sujetos. Pensemos en los efectos personales, familiares y sociales del fracaso escolar, o en la marginación como producto, entre otros factores, de la desafiliación de conjuntos humanos de las instituciones (Castell, R., 1992).

Son, precisamente, estos conjuntos educativos, asistenciales, terapéuticos, de trabajo, de acción sindical, los que demandan análisis e intervenciones institucionales. Muy pocas empresas u organizaciones productivas fueron analizadas desde las teorías institucionales.

Probablemente, como lo dijimos antes, porque los nuevos paradigmas del desarrollo productivo y empresarial tienen como supuesto central el "rendimiento". De este modo, el análisis de las dimensiones institucionales en las organizaciones productivas sólo tendrá sentido si permite generar conocimientos que aumenten la racionalidad y la eficiencia.

El análisis institucional se inscribe en un esquema de trabajo radicalmente distinto, diría más, opuesto a la idea de rendimiento constituida en ideal y organizador fundamental de la acción institucional. En su aplicación a las instituciones educativas –y tratándose éstas de "instituciones de existencia" (Enríquez, E.,) como las describimos antes– buscará a partir de supuestos constructivos centrarse en procesos más que en productos. Intentará producir conocimientos que posibiliten nuevas simbolizaciones de "logros y éxitos" educativos. Pensar políticamente la organización institucional no regida por la eficiencia productiva sino por proyectos educativos democráticos, es decir, orientados por la búsqueda de la equidad, justicia y, centralmente, la autonomía individual y social.

No se trata de separar la "cuestión institucional" de la educación y la escuela, del problema de la "calidad educativa" –articulación que enfatizan quienes en nuestro país abordan el tema–; se trata de encontrar nuevos referentes contenidos y sentidos de la cuestión de la calidad, es decir más allá de principios productivistas y eficientistas. Una observación semejante podemos hacer respecto a otra cuestión institucional fuerte del discurso de los técnicos de la educación: el tema de la gestión institucional y directiva. Descentralización y autogestión en las unidades educativas impregnan las propuestas de cambio y la capacitación docente. Lo que el análisis institucional devela críticamente es que estos modelos de gestión son nuevas formas para las mismas metas, los mismos contenidos. El trabajo analítico crítico, que supone construir nuevas simbolizaciones, apuesta a la construc-

ción de la vida institucional como tiempo y espacio pedagógicos centrados en los actores que constituyen el principio de fundamento de toda institución educativa: aprendientes y enseñantes.

Hemos identificado dos órdenes de cuestiones. Una, que los procesos institucionales emergen, se hace visibles y reconocibles, por lo tanto pasibles al diagnóstico y el análisis, en momentos de conflicto y crisis. Otra, que la demanda proviene de instituciones de servicios que responden a necesidades humanas y sociales básicas, educación y salud, por ejemplo. Necesidades que hoy, en nuestra realidad, aparecen como básicas, que para mayoritarios sectores de la población se ubican en el orden de la "sobrevivencia", y por lo tanto son registradas como "carencias críticas insatisfechas".

La construcción teórica y la propia práctica del análisis, inscriptas en estas "realidades", no pueden no quedar "marcadas". En tanto el campo institucional es un campo de conflictos, los sucesos institucionales son producto y productores de conflictos. El sentido, el contenido y la significación de un suceso o proceso no podrán establecerse si no es por referencia a una posición en este campo institucional.

Toda investigación de los fenómenos institucionales, aun aquella que sólo busque el conocimiento como valor en sí, al ingresar al escenario empírico ingresa al escenario del conflicto, y de hecho, aunque trate de mantenerse prescindente y a distancia, quedará connotado por aquél. De allí que la mayoría de las investigaciones se transformen, en alguna medida, en "dispositivos de intervención", o tengan efecto de intervención. Para que esto no suceda deberá mantener tal distancia que acabará por obtener resultados superficiales o irrelevantes. Aun aquellas investigaciones que son rechazadas o interrumpidas por decisión del colectivo institucional dejan alguna huella.

Estas "realidades" complejizan el análisis institucional, incorporando un componente –la implicación– que no tienen el estudio y la teorización de otros objetos sociales. En las instituciones educativas el fenómeno de la implicación es múltiple y fuerte; comenzando porque cada quien –actores participantes, investigadores, analistas– se ha formado, y por lo tanto ha permanecido muchos años dentro de la institución educativa. Esta permanencia, este tránsito por la escolaridad, estará investido de significados no siempre gratos; estará afectado por valores, marcado por experiencias. Será, entonces, costoso un reconocimiento de la institución educativa que deseche la representación y significación autorreferenciada.

Por su parte, los escenarios educativos son por naturaleza implicados e implicantes, en tanto se inscriben, de manera privilegiada, en la estructura simbólica –y su lógica dramática– que rige las relaciones humanas.

Más aún, a través de esta implicación, el conocimiento institucional mismo está tangiblemente ligado a la acción (intervención) que transforma las prácticas institucionales que lo posibilitan. No podemos separar el análisis y la intervención, la producción misma de conocimiento, sin despojarlos de un vital elemento complementario. En síntesis, a través de la intervención como práctica técnica, el análisis institucional ofrece a la sociedad, a los colectivos institucionales, a los individuos, un espejo que los confronta; un analizador de los sentidos inadvertidos de sus prácticas, una apelación crítica a sus intenciones de poder hacer y cambiar.

En nuestros recorridos de análisis en los conjuntos educativos, observamos cómo, por primera vez, actores tradicionalmente alejados de las reflexiones sobre la "cuestión institucional" de la educación y la escuela, se formulan preguntas acerca de la organización; de la toma de decisiones de política escolar y de política pedagógica, del acceso a la información sobre cuestiones centrales de la gestión institucional, inmemorialmente reservadas a las "autoridades". Tal es el caso de los padres, que hoy redefinen activamente su posición respecto a la institución educativa, o de los medios de comunicación, que han tomado los problemas educativos y escolares como constante noticia en sus objetivos de informar, denunciar o, con frecuencia, alarmar.

Estos hechos demuestran cabalmente que el conocimiento acerca de lo institucional que afecta la vida de la gente no puede limitarse al campo teórico. El hecho de que las instituciones se gesten por el hacer humano, también su reproducción y conservación, haría suponer que el acceso al conocimiento científico de lo institucional por parte de muchos participantes de adentro y de afuera facilitaría su transformación al permitir superar explicaciones espontáneas que proveen su cultura, sus ideologías o sus intereses de sector.

"El pivote de la cognición (analizar es conocer) es precisamente su capacidad para explicar la significación (simbolización) y las regularidades; la información no debe aparecer como un orden intrínseco sino como un orden emergente de las actividades cognitivas mismas. Si ello se verifica, nuestra ingenua comprensión de las relacio-

nes que entablamos con el mundo (y las instituciones) cambiará drásticamente" (Varela, F. J.).

El análisis y lo político

El último punto de esta introducción tiene que ver con la implicación política del análisis institucional, es decir con su ineludible anudamiento a la dimensión del poder. Es evidente que el análisis institucional en tanto modelo teórico-práctico está atravesado por fundamentos ideológicos y corrientes de poder. Esto se aprecia muy simplemente en el predominio de las corrientes organizacionales sostenidas por las teorías gerencialistas, frente a la corriente institucionalista que ocupa un lugar francamente marginal a la hora de decidir un fundamento teórico para las reformas institucionales encaradas, tanto en el nivel del Estado como del sector educativo.

Recuerdo una batalla perdida en un asesoramiento en el que una propuesta de reforma organizativa que contemplaba una racionalidad al mismo tiempo que se inscribía en la historia y las tradiciones locales era rechazada porque dificultaba el control centralizado de las unidades educativas. ¡Un "modo muy particular" de entender la descentralización y la autonomía que se proponía como meta!

La práctica del análisis se da de lleno con cuestiones políticas fuertes y al rojo vivo en los tiempos que corren: la democracia, el autoritarismo, la marginalidad...; con cuestiones sociales como el desempleo, la pobreza, el trabajo, la supervivencia; y no porque ellas sean directamente objeto del análisis, sino porque constituyen la instancia social (contexto) en la que las instituciones se inscriben. Se da también de lleno con conflictos institucionales, con luchas y disputas que tienen necesariamente un anclaje en lo político. Porque es "política" la práctica del análisis que tiene como meta la autonomía institucional por intermedio de una actividad colectiva, reflexiva y deliberativa (Castoriadis, C., 1990).

Un proyecto institucional que busque la autonomía es necesariamente solidario con metas que apunten a hacer surgir individuos autónomos. Esto es más imperativo en las instituciones educativas donde, a la vez, se plantea una situación antinómica entre dos planos de la educación humana: la individuación y la socialización. La pedagogía debe ayudar al individuo a devenir autónomo, a pensar por sí

mismo, a desarrollar al máximo su capacidad de reflexión, sus características diferenciadas. Pero debe hacerlo en un escenario, el institucional, cuya cultura reprime la individuación como condición de su propia constitución. ¡La meta de autonomía institucional y social debe apoyarse en una autonomía (de los sujetos) aún inexistente!

"Los individuos –dice Cornelius Castoriadis– devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; sabemos que esta interiorización no es en modo alguno superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y valores y, finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella. En una sociedad heterónoma, la interiorización de todas las leyes –en el sentido más amplio del término– carecería de efecto si no estuviera acompañada por la interiorización de esta ley suprema o meta-ley: 'No cuestionarás las leyes'. Por el contrario, la metaley de una sociedad autónoma no puede ser sino ésta: 'obedecerás la ley –pero puedes cuestionarla–. Puedes plantear el problema de la justicia de la ley o de su conveniencia'." Volviendo al inicio, pensar y buscar alternativas a esta antinomia nos conduce a la política; posiciona el análisis de las instituciones educativas articulado con un proyecto de autonomía y a éste como proyecto del colectivo institucional y no meramente individual. El objetivo primordial del análisis será el de ayudar a los colectivos a recrear las instituciones, resimbolizarlas, de tal modo que, ya sea como escenario donde se contextualiza la práctica pedagógica como en la interiorización por parte de los individuos (socialización), "no limiten sino que amplíen la capacidad de devenir autónomos".

Esta tarea, como las reflexiones que aquí se hilvanan, no puede ser neutra. Se realizan desde la perspectiva de alguien para quien el análisis y la intervención institucional constituyen su práctica profesional. Más de cien instituciones han sido observadas sistemáticamente desde 1988 hasta el presente. No nos proveen de certezas, pero el volumen y la calidad de los datos permiten sostener que las observaciones y conceptualizaciones son generalizables a las instituciones educativas, más allá de las formas históricas singulares con que se presentan.

MALESTAR, CONFLICTO Y CRISIS EN LAS INSTITUCIONES

La educación y las instituciones que la mediatizan son, y han sido siempre, una cuestión principal en un mundo cambiante. Al menos en

la modernidad sería difícil reconocer una etapa en la que las instituciones educativas no estuvieran en y con conflictos. En primer lugar, porque todas ellas, tanto la educación como las instituciones, son producciones humanas, sociales y culturales. En ellas el conflicto constituye un trasfondo permanente; fuente de dificultades y sufrimiento, pero también del que nacen el cuestionamiento, la movilización de lo instituido por lo instituyente, el descubrimiento de nuevas formas y de nuevas matrices de sentido.

Malestar, conflictos y crisis; tres fenómenos constitutivos de las dinámicas institucionales que remiten, en su origen y sentido, al juego relacional de tres instancias básicas y constitutivas.

Una, la *instancia institucional en sí,* objeto del análisis; otra, la *instancia del sujeto* y su hacer; la tercera, la *instancia social* o *contextual.* En la realidad intervienen otras instancias, como el proceso de institucionalización, historia viva de la formación de la institución o las *relaciones interinstitucionales.* Seleccionamos las tres primeras por su valor estructurante del funcionamiento y, en este punto de las reflexiones, por su articulación con los tres fenómenos que nos proponemos analizar.

La institución en sí

En el discurso de los actores, *lo institucional* aparece designado por una multiplicidad de términos: institución, espacio institucional, ámbito, dimensión institucional; englobantes unos, más puntuales otros. Nosotros nos referimos a ella como la *instancia institucional en sí,* una formación que concreta las instituciones.

Se trata de una entidad diferenciable, con límites estructurales: especie de barreras a partir de las cuales son posibles no sólo los procesos internos de autoproducción sino los intercambios con el exterior; diferenciación, identidad e intercambios sólo posibles si existe un campo más o menos delimitado.

La constitución de una institución (institucionalización histórica) determina fronteras, más o menos precisas, más o menos permeables, entre el adentro y el afuera; decide sobre los individuos que la integran, sobre los extraños; recibe mandatos y demandas; demanda a su vez; genera proyectos, planes, programas; edifica una estructura organizativa, instala procedimientos y rutinas; favorece u obstaculiza

procesos de cambio; genera mecanismos y modos de regulación de conflictos; se apuntala en un aparato jurídico-normativo.

En síntesis, produce una *cultura institucional:* "nociones sistematizadas, sin que se sepa cómo, admitidas por todos; nociones que dirigen las actividades cotidianas de las que se sirven individuos y grupos para orientarse en un mundo que de otro modo permanecería opaco" (Geertz, C., 1983). En un sentido más puntual, la cultura institucional se presenta como un sistema de valores, ideales y normas legitimados por algo sagrado (mítico, científico o técnico). *Orden simbólico* que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas; cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales. Cultura, la escolar por ejemplo, que tiende a homogeneizar; a borrar la individuación, la personalización, en términos de pensar y actuar por sí mismo, para pensar y conducirse según un modelo común. En nuestro caso, el modelo de "ser docente", de "ser escolar" que se instituye con la pretensión de constituir identidades, o impone nombres que son esencias sociales (el abanderado, el marginal, los inadaptados).

Dice Pierre Bourdieu: "Instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser. Es significarle a alguien lo que es, en el escenario institucional, social y, a veces, personal, y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado" (1980).

Instancia de la institución en sí, que para constituirse necesita reprimir la diferenciación individuante; limitar el reconocimiento de los otros a un *otro análogo,* estructurado por un modelo común. Esta necesidad en las instituciones educativas instaura una paradoja: la institución se propone educar, formar a los individuos, respetando y promoviendo la individuación, pero simultáneamente su condición de existencia es esta negación de la individuación. De cómo se resuelva esta contradicción en distintos momentos históricos de las instituciones educativas dependerá el modelo socioeducativo imperante.

La instancia del sujeto. Malestar y conflicto

Los individuos y los grupos, que forman lo que hemos denominado la *instancia del sujeto,* reaparecen en cada suceso institucional

acomodándose o resistiéndose, pasiva o activamente. Constituyendo las instituciones y constituyéndose como sujeto social y como sujeto psíquico. Efectivamente, el individuo no puede advenir como ser humano si no es apuntalándose en el campo social, y este campo social no se le aparece sino mediado por las instituciones y en mayor medida cuanto más complejas son las sociedades.

Individuo e instituciones están unidos por lazos de necesariedad mutua; es más, las instituciones siempre están presentes en el interior del sujeto, promoviendo y permitiendo su identificación. Sin embargo, ni la institución ni la cultura institucional a través de su *orden simbólico* ni el proceso de socialización que constantemente promueve pueden determinar por completo la conducta institucional de los individuos, sus posicionamientos dentro y respecto de ella (Aulagnier, P., 1987; Garay, L., 1992).

El sujeto se resiste, busca o defiende su derecho a la libertad individual contra el reclamo y la voluntad del colectivo institucional. Pero... no siempre lo busca, ni siempre lo reclama; a veces lo exige de tal modo que se hace nómada o extraño, o ataca la integridad y el funcionamiento institucional. Contradictoria posición de los sujetos en la institución, fuente de lo que denominamos el *malestar institucional.*

Malestar, conflicto y crisis de y en la institución, tres fenómenos diferenciables en sus orígenes, causas y efectos, aunque en las percepciones y vivencias de los actores institucionales aparezcan como uno solo, generalmente englobados como *crisis.* Discriminarlos teórica y fenoménicamente parece relevante en toda intención de diagnóstico, análisis e intervención institucional. Efectivamente, ellos establecen condiciones, límites y posibilidades al análisis y la intervención, a las metas y las estrategias, pero centralmente porque plantean condiciones reales de la institución para analizar, proyectar e institucionalizar el cambio.

Las instituciones, incluidas las educativas, son formaciones sociales en dos sentidos: están formadas a partir de una sociedad a la vez que expresan a esa sociedad. En ellas se habla la lengua particular de la sociedad que las contiene. Las instituciones son portadoras, justamente a través del lenguaje, de sentidos y significados específicos de la sociedad. Como se trata de sociedades con historia, las instituciones son, a la vez, producto y realización viva de esas historias: toda una gama de anudamientos que dan cuenta de la necesariedad de las relaciones entre sociedad e instituciones.

Sin embargo, y como algo paradójico, las instituciones no se nos presentan como instancia histórico-social, sino como instancia singular de prácticas, de tareas, de interacciones. Trama de relaciones (sociales, laborales) y de vínculos (relaciones investidas de afectos), donde los sujetos toman parte en las instituciones, interviniendo y a la vez constituyéndolas.

Son las prácticas humanas las que generan, reproducen y transforman las instituciones, una primera instancia generativa, aunque aquí, como en la instancia social, la percepción que tenemos cotidianamente es que las prácticas están separadas de lo institucional; al contrario, percibimos lo institucional como lo que estructura y organiza el hacer. En realidad, en la medida en que los individuos advenimos a un mundo social conformado por instituciones y que éstas nos preceden –están allí como si se hubieran autogenerado– se desdibuja el papel que las prácticas humanas tienen en la génesis, la permanencia y el cambio de las instituciones. Esta característica de las instituciones, la *instancia de los sujetos constituyéndolas,* implica aceptar que hay partes de nosotros puestas allí (actos, relaciones, afectos) y que esas partes no nos pertenecen en propiedad (Kaës, R., 1989). Sujeto e institución: una relación que es fuente básica, y constante, de tensión, de malestar, de disputa. Sea que ésta se alimente de la ilusión, desde la visión individualizada, de que la institución está hecha para cada uno de nosotros personalmente, o "que es propiedad de un amo anónimo, todopoderoso, mudo o encarnado en alguien con poder" (Kaës, R., 1979). Admitir que una parte de uno, de su creación y su producto no pertenece sino a la institución y que, paradójicamente, esta parte expropiada es la que lo sostiene y le posibilita constituirse como sujeto social y como sujeto de la educación es una de las mayores dificultades de la vida social e institucional. Tan difícil es aceptarlo que nos permite asegurar que el conflicto, interno al sujeto, entre individuos, grupos e instancias, es constitutivo y permanente de los escenarios institucionales.

La interrogación pertinente a formularse desde el análisis no es si hay o no conflictos, sino qué carácter, qué contenidos y qué sentidos tienen éstos; qué se disputa, qué fuerzas están en juego y, centralmente, cómo se articulan con las tareas y funciones institucionales. ¿Por qué estos fenómenos –malestar, conflicto y crisis– son tan marcados e intensos en los conjuntos educativos?; ¿por qué impregnan el clima institucional dando esa sensación de perentoriedad crítica?

Instituciones de existencia

Tomaré prestada una distinción que hace Eugène Enríquez entre "instituciones de existencia" y organizaciones (la empresa, por ejemplo) cuya finalidad dominante es económica, para abrir una puerta a la búsqueda de respuestas a las preguntas formuladas antes.

> A diferencia de las organizaciones cuyo objetivo es una producción limitada, cifrada, fechada (por ejemplo, una empresa puede nacer o morir sin que su nacimiento o su desaparición impliquen consecuencias notables en la dinámica social), las instituciones, en la medida en que inician una modalidad específica de relación social, en la medida en que tienden a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón *(pattern)* específico y en que tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas, desempeñan un papel esencial en la regulación social global. En efecto, su finalidad primordial es colaborar con el mantenimiento o la renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y, tal vez, crear el mundo a su imagen. SU FINALIDAD ES DE EXISTENCIA, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas (Enríquez, E., en Kaës, R., ob. cit. pág. 84).

Todo conjunto educativo es, entonces, institución de existencia en el sentido en que lo sintetizamos antes. En primer lugar, porque tienen una ubicación primordial en la formación social global, papel uno y múltiple: desde la regulación, la transmisión y la reproducción hasta el cambio y la transformación, aunque a la conciencia de sus actores este papel aparezca oculto por la cotidianidad. En segundo término, porque desempeñan una función esencial para los seres humanos: posibilitar su advenimiento como sujetos y el desarrollo de su identidad singular. En particular posibilitar la llave del desarrollo como sujeto, el pensamiento.

La instancia social y la instancia individual, doble condición, constitutiva de todo escenario institucional, instala en toda práctica dos cuestiones: la *cuestión contextual* (social) y la *cuestión del sujeto.* Dicho en otros términos: la producción y las relaciones, el contenido de la educación y los vínculos, lo pedagógico y lo otro. La importancia que la *cuestión del sujeto* tiene en las instituciones de existencia explica que no se pueda hablar sólo de historia institucional y debamos reconocer la historización originada en las relaciones humanas que conforman su esencia, en la trama simbólica e

imaginaria donde alimenta sus significados. Es por esta razón que los escenarios educativos se inundan de subjetividad y personalismo, y que da tanto trabajo la aventura del análisis en términos de simbolización, proceso éste que necesariamente requiere la confrontación crítica con la realidad.

Es, probablemente, esta característica de las instituciones educativas lo que reclama del maestro una doble posición como enseñante: lo que el docente *es* y *hace* enseña tanto como lo que *dice*. Su pasión por el saber y su deseo de que el *otro* aprenda incidirían tanto como sus aciertos de programación, de metodologías y de técnicas.

Seguramente es esta particular naturaleza y función de las instituciones educativas en calidad de *instituciones de existencia* lo que hace que sus actores den tanta importancia a la *cuestión institucional* y a sus efectos en los procesos educativos concretos.

Efectivamente, las tramas de relaciones y vínculos, los modos de organización, las formas y sentidos de la autoridad y el poder no son en ellas meras condiciones que plantean obstáculos o facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje; son tramas, contenidos y sentidos que tienen *función educativa en sí mismos*. La dinámica del mensaje que estas tramas de relaciones y vínculos trasmiten tiene tanta eficacia educativa (con frecuencia, paradójica) como los contenidos programáticos.

Lo más fuerte y radical que estas instituciones plantean son los problemas de la *alteridad*... "esto es, de la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y autónomo por cada uno de los actores sociales que mantienen con él relaciones afectivas y vínculos intelectuales"... (Enríquez, E., ob. cit., pág. 85). No se trata tan sólo de la aceptación; la alteridad plantea el conflicto y la rivalidad entre los miembros; angustias y peligros específicos; sacrificios y renunciamientos de los propios deseos. Malestar, tensión.

La educación, como las instituciones que la organizan, nos preceden, nos sitúan, nos inscriben en tramas de relaciones y vínculos, nos piensan, hablan de y para nosotros, nos evalúan, nos premian, nos sancionan... Entablamos relaciones que nos sostienen y estructuran nuestra identidad social, cultural y personal, pero a la vez nos violentan, nos alienan o impulsan nuestra capacidad creadora. Se entabla un vínculo que por sus características genera tensión, *malestar,* pero –como el conflicto– es inevitable. Para resolverlos, o al menos intentarlo, las instituciones crean valores, convertidos en emblemas, nor-

mas y reglas que sirven como ley organizadora del espacio, el tiempo, la tarea, de la vida social y mental de los miembros que la forman. Para que este orden simbólico opere en el sentido de unificar y garantizar su poder regulatorio, también deberá favorecer las manifestaciones de deseo, las proyecciones imaginarias, el compromiso, a condición de que se metabolicen en metas y actos social e institucionalmente aceptables y valorados.

La normativa institucional prescribe y proscribe, premia y castiga. Regula, pero no resuelve los conflictos. Hemos observado que allí donde hay vacío normativo o pérdida del poder regulatorio de las reglas por pérdida de legitimidad, se incrementan los conflictos; asimismo, cuando logran acordar, se impone la necesidad de normatizar. En varias instituciones estudiadas, la emergencia de conflictos estaba asociada al vacío normativo, a la pérdida de legitimidad de las normas existentes, a la falta de equidad o arbitrariedad en su administración (Garay, L., 1990-94).

El malestar institucional es, entonces, producto de un vínculo esencialmente en tensión, fácilmente deslizable al conflicto entre los individuos y lo social, entre los individuos y lo institucional. Las relaciones y los vínculos que los sujetos entablan con las instituciones se sitúan en un campo donde se enfrentan necesidades, deseos y demandas, cuya concordancia en términos equitativos es imposible. Las instituciones reclaman para sí lo más posible del compromiso, esfuerzo, tiempo... de los sujetos, y éstos demandan para sí mismos tiempo, recursos, reconocimiento de sus necesidades y límites. Por cierto que se pueden reconocer en los espacios institucionales concretos condiciones que incrementan el malestar hasta hacerlo intolerable, como condiciones que posibilitan la metabolización y el equilibrio. Hay individuos que por su estructuración personal y por su trama psicofamiliar tienen más condiciones para procesar el malestar; otros, para negarlo e identificarse con las demandas institucionales como si fueran propias; otros, por su parte, se marginan o se enferman.

En las instituciones educativas la vivencia de malestar es intensa y se expresa en ese fenómeno que impregna toda la tarea docente: la queja. Queja cuyo contenido insiste en la carencia, en lo que no se tiene; vivencia de carencia que, más allá de que expresa una verdad en lo que respecta a los recursos materiales, se hace extensiva a carencia de contención, reconocimiento y afecto que la acerca a la vi-

vencia de una carencia primaria de los sujetos y, por lo tanto, imposible de satisfacer desde una propuesta de asistencia o intervención.

Lo expuesto nos permite afirmar que el malestar institucional no es soluble en términos absolutos, aunque los niveles que alcanza, las fuentes que se le atribuyen, son indicadores privilegiados del clima y el funcionamiento institucional.

Parece imposible que un escenario institucional no contenga algún grado de malestar. También son reconocibles modos y estilos en la cultura institucional de metabolizar el malestar, de resolver o vivir en conflicto. El efecto de generar sufrimiento en los actores parece determinado por el desconocimiento de sus causas y, más que nada, por el desconocimiento acerca de la naturaleza de lo institucional en el campo educativo.

Las instituciones educativas son instituciones en el sentido neto del término: comprometen la existencia humana de modo sustantivo. Quizá ninguna otra institución esté tan atravesada por esta condición; por ello resulta tan imperioso estudiar, a la luz de este concepto esencial, el sentido y el contenido que deberían tener ciertas temáticas que se trasponen al ámbito educativo de forma superficial y ligera: rendimiento, calidad, control de gestión, productividad, orden y disciplina, excelencia... El sentido de estos términos-meta no podrá desconocer la finalidad primordial: permitir a los seres humanos que allí se forman y trabajan, aprenden o enseñan, a ser capaces de vivir, amar, encontrar fuente de sentido a sus proyectos históricos, cambiar y, tal vez, "crear el mundo a su imagen".

En las instituciones educativas la cuestión del sujeto, en particular los *problemas de la alteridad,* están siempre al rojo vivo. Por su parte, la alteridad es asimétrica. A veces, asimetría total, cuando se trata de la relación adulto-niño, o en el eje del saber-no saber, o en el eje del poder (evaluar, acreditar)-carencia de poder. A veces se trata de asimetría parcial, sólo en el eje del saber y el poder (entre dos adultos). Pero básicamente las relaciones primordiales (pedagógicas) son asimétricas, lo que significa que son especialmente sensibles a los conflictos, al juego de la dominación, a la violentación y la represión; a deslizarse de las contradicciones a las paradojas. Por ello los guiones institucionales están imbuidos de dramatismo; el plano psicofamiliar y más primario del comportamiento desplaza, en la trama, las relaciones y las prácticas centradas en el trabajo, la tarea, el conocimiento.

Como las instituciones educativas son *instituciones de existencia,* ciertos procesos cobran una significación y una relevancia distinta de la que poseen en otras instituciones. Tal sería el caso del *proceso de idealización* (Enríquez, E., 1991). La institución establece ideales y proyectos, originados en la sociedad; convoca a los individuos a adherir a ellos. Ella misma, con frecuencia, se ofrece como ideal. A partir de estos ideales, constituidos en metas deseables, se formulan enunciados que adquieren un valor estructurante para la sociedad, la institución misma y los individuos que la componen.

Siendo las instituciones educativas instituciones primordiales tanto para la sociedad como para los individuos, y siendo éstos, mayoritariamente, niños y jóvenes, el *proceso de idealización es vital:* compromete el destino de una y de otros. Efectivamente, para los sujetos en formación, estos ideales son la fuente de sus proyectos identificatorios, estructurantes, indispensables para su constitución como sujetos de su historia individual y colectiva. También este proceso puede realizarse con una carencia de ideales o con un exceso, cayendo en la represión y el fanatismo.

Otro proceso fundamental en este tipo de instituciones es el que tiene que ver con la *instauración de la ley y la normativa.* Para empezar, las instituciones educativas existen porque obligan a los individuos a conformarlas. Existe en su origen una violencia necesaria (Aulagnier, P., 1987), violencia fundadora que es violencia legal, en tanto es la ley (de obligatoriedad) la que la legitima. La ley, por su parte, no tiene sólo este sentido violentante de las pulsiones, de los flujos de deseos, sino también el de enunciar interdicciones estructurantes que posibiliten a los individuos reconocerse como sujetados a una cultura, reconocer a los otros, limitar el deseo de transgresión, regular los conflictos y la rivalidad. En las instituciones educativas la ley no tiene sólo este valor regulador, sino que es formativa respecto a un concepto y a una valoración de la ley misma. ¿Tendrán alguna relación los actuales fenómenos sociales de transgresión, violencia y corrupción con un déficit en estos procesos que instauran la ley en las instituciones educativas?

Como puede apreciarse, las instituciones de existencia son lugares donde los procesos no pueden realizarse sin una dinámica que incluya el malestar y el conflicto.

Conflicto y malestar, dos fenómenos ineludibles. A veces tan fuertes que nos hace pensar que las instituciones son creaciones del demonio,

o de los dioses. Pero al pensarlas y descubrir que no son inmutables, que nuestras relaciones con ellas han cambiado, que se fundan en valores contradictorios, que sus discursos carecen de sentido..., demuestran ser un producto estrictamente humano. Este descubrimiento legitima el esfuerzo por analizar e intervenir; por instaurar preguntas que orienten a desentrañar la racionalidad, las lógicas, de estos fenómenos; sacarlos de la negación y la evitación; arrancarlos de una teoría del "destino" que enajena la potencia creativa que podrían alcanzar.

No todos los espacios institucionales tienen el mismo nivel de malestar y conflicto, ni son iguales los contenidos, los objetos de disputa ni sus efectos, ni las posibilidades de transformación son similares. También se conoce que ambos fenómenos son distintos en los diferentes momentos históricos de las instituciones: en los momentos de gestación institucional de proyectos nuevos, de desarrollo y producción, es posible que se presenten luchas de proyectos y propuestas, conflictos; el malestar disminuye en tanto se abren espacios para que los imaginarios creativos individuales y colectivos tengan lugar y para que las demandas de los sujetos sean escuchadas.

Hasta aquí hemos desgranado reflexiones acerca de la naturaleza de las instituciones educativas que contienen relaciones y vínculos primordialmente contradictorios, que son fuente de malestar y conflicto. El nudo lo plantea el sujeto como cuestión sustantiva. Sin embargo, no debemos desconocer componentes estructurales que introducen condiciones –o las niegan– que intensifican el malestar e incrementan los conflictos. Se trata de condiciones materiales, recursos, medios, salarios; recursos técnicos y de conocimiento; modos de organizar el trabajo y el proceso pedagógico; comprenden las formas de disciplinamiento y control; la distribución del poder de decisión, del acceso a la información y al conocimiento significativo. Es verdad que el malestar es una vivencia del sujeto y que los conflictos se producen entre personas y grupos más allá, incluso, de su intención de alentarlos. No sería correcto desconocer cómo ciertas condiciones materiales, en particular la inequidad en la distribución de recursos, crean situaciones intolerables y convierten los conflictos en fenómenos disruptivos de la trama y los fundamentos institucionales. Incentivan los efectos destructivos de los conflictos en detrimento de su parte positiva, como medio para modificar y modificarse.

En relación con la institución, el sujeto está atrapado entre la nece-

sidad de pertenecer –que es vital para su proyecto personal y su inserción social– y el deseo de irse. En las condiciones actuales de las instituciones el costo es el malestar y el conflicto, o la marginación. A menos que, trascendiendo una posición pesimista, logremos instalar una interpelación profunda a las instituciones, a nuestros posicionamientos y –ante todo– logremos generar nuevos sentidos y proyectos en el corazón de la práctica.

Crisis institucional e instancia social

La realidad y las condiciones se transforman, cuando las instituciones entran en crisis. La crisis institucional es un fenómeno de un orden diferente del del malestar y del conflicto.

El malestar institucional es un fenómeno que se dramatiza en los sujetos, en las relaciones y vínculos de éstos con la institución y en el interior del escenario institucional. Los conflictos, por su parte, son fenómenos internos, enfrentan individuos, grupos, colectivos e instancias institucionales; también pueden presentarse como conflictos interinstitucionales (familia y escuela; el trabajo y lo pedagógico, instituciones asistenciales e instituciones educativas).

La crisis, en cambio, enfrenta a las instituciones con su contexto, con la sociedad. Afecta a las funciones –todas o algunas de ellas–; están interpelados el sentido y las metas, e incluso los propios fundamentos institucionales. Hablamos así de "crisis del proyecto", "crisis del modelo", "crisis de funciones", "crisis de desarrollo"... Cada una de ellas implica distintos grados de compromiso y efectos en el funcionamiento institucional, la prospectiva y hasta la propia supervivencia de la institución.

Dice Aldo Schlemenson: "La crisis supone la ruptura de una regularidad, que impide prever anticipadamente los eventos futuros, cosa que es crucial para la supervivencia de la organización [...] Los términos 'crisis' y 'cambio' hacen referencia a fenómenos que han adquirido una significación muy especial, recuerdan experiencias que afectan profundamente tanto a la organización como a los individuos que forman parte de ella [...] golpean a la organización y determinan cambios profundos en la orientación, en los propósitos, en la intencionalidad y la motivación de su gente [...] Se incrementan la incertidumbre, la inestabilidad, la confusión y el caos. El alcance de las

pérdidas eventuales se hace difícil de precisar. La ansiedad irrumpe en el sistema organizacional, amenaza con desbordar los diques de contención que el marco estructural provee" (Schlemenson, A., 1987).

Es sencillo inferir que en momentos de crisis institucional los conflictos broten como hongos después de la tormenta: los mecanismos que proveían equilibrio –aunque precario– al malestar se rompen. Los fenómenos psíquicos (ansiedad, miedos) y los modos de funcionamiento más primarios irrumpen en la escena institucional. La organización se muestra ineficaz para contener y ordenar el funcionamiento centrado en la tarea, en la producción.

En este punto es necesario distinguir entre institución y organización, aunque en la literatura y las representaciones comunes de la gente aparecen como sinónimos. "Organización" designa modos concretos en los que se materializan las instituciones. Aparece también representada por el establecimiento; se trata de formas más contingentes, modos de disponer recursos, tiempos, tecnologías, división de trabajo, estructuración de conducción y jerarquías. Una misma institución reconoce una diversidad de modos de organización. Una organización, en realidad, está atravesada por múltiples instituciones; puede entrar en conflicto con ellas hasta el punto de imponer los objetivos de la organización, o la necesidad de su conservación, por sobre las finalidades institucionales y las funciones que les fueron impuestas. La institución es un conjunto de formas y estructuras sociales; también de configuraciones de ideas, valores y significaciones instituidas que, con diferente grado de formalización, se expresan en leyes, normas, pautas y códigos, que no necesariamente deben estar escritos, ya que se conservan o transmiten oralmente, sin figurar en ningún documento.

Desde esta perspectiva las instituciones son lógicas que regulan una actividad humana –la educación, por ejemplo–, caracterizan una actividad humana o se pronuncian valorativamente respecto a ella, clarificando lo que debe ser –es decir lo que está prescripto–, lo que no debe ser –lo que está proscripto–, y lo que es diferente u opuesto (Baremblitt, G., 1982).

Cada institución tiene fines y funciones que le son confiados. Funciones respecto a los individuos (instancia del sujeto), a sí misma (instancia propiamente institucional) y a la sociedad (instancia social) que la posibilita. Los fines se inspiran en principios y valores que constituyen el *fundamento institucional.* Ideas, valores, imagina-

rios, utopías que, traducidas en metas, proyectos, planes, prácticas, impulsados y sostenidos por fuerzas sociales, buscan instituirse.

"Crisis en la organización" y "crisis institucional" aluden a dos realidades diferentes. Las crisis en la organización remiten a fenómenos más contingentes, coyunturales. Por lo general, como lo señala Schlemenson, son reacciones a los cambios en el contexto, que suponen acomodaciones, reestructuraciones, algunas en la dirección del desarrollo y el cambio progresivo, otras en términos de reducción, achicamiento... Reacomodación de las estrategias, modos y estilos de funcionamiento a los acontecimientos económicos, políticos y sociales provenientes del contexto, o a los movimientos más o menos turbulentos del medio (el mercado, por ejemplo).

Las *crisis institucionales* supondrían, por el contrario, fenómenos más estructurales, que se corresponden asimismo con modificaciones más estructurales (crisis) de la formación social que les da origen.

Una institución es una formación compleja. Para empezar, cada institución –la educación, por ejemplo– contiene otras y se imbrica dentro de otras. Es, en realidad, un producto instituido que ha estado precedido por un proceso de constitución al que llamamos institucionalización. Suponemos que ha habido un momento de origen, una génesis, sumamente difícil de establecer con certeza. Generalmente esta génesis es reinventada desde el presente –imaginario retrospectivo que conforma la *mitología de los orígenes*– para llenar el hueco de la memoria social.

Para ser generada una institución, supone otras instituciones que le sirven de plataforma de despegue. Necesita de otras instituciones, la institución del lenguaje –que es la más básica–, del Estado, la Iglesia, las instituciones económicas. Desplaza a otras: la escuela desplazó a la familia como principal educadora. Reabsorbe algunas. Nace y se institucionaliza en oposición a otras instituciones o complementariamente a ellas, como la escuela en relación con el estado.

El surgimiento de una institución se articula con la sociedad en una relación de necesariedad, a tal punto que es posible afirmar que la sociedad no es otra cosa que una trama de instituciones. Efectivamente, las instituciones, más allá de sus fronteras, se apuntalan, encuentran su sentido en el campo social. Por un lado en los intereses, las acciones y las luchas de grupos y sectores respecto a ellas; por otro, en los valores, los ideales y las normas legitimadas que le sirven de

fundamento. De este modo, si la sociedad está atravesada por valores contradictorios, por conflictos disruptivos y desgarrantes, las instituciones no pueden menos que estar afectadas por ellos, cuestionadas o vaciadas de sus sentidos originarios. En crisis.

El proceso de institucionalización da cuenta de esta articulación y su dialéctica. En él se pueden reconocer tres movimientos. Uno con la etapa histórica que crea las condiciones (objetivas, simbólicas y subjetivas) que posibilitan el surgimiento y la institucionalización; también su entrada en crisis, cambio y hasta desaparición. Otro, con la creación de condiciones y mecanismos que aseguren su reproducción. Por último, en la instancia de los sujetos, la institucionalización que se realiza en el proceso de socialización institucional y social.

La *institución es en sí misma proceso*: es el movimiento de las fuerzas sociales, históricas, que hacen y deshacen las formas. Dice René Loureau que "el conjunto del proceso es la historia, sucesión, interferencias y mezcla de fuerzas contradictorias que funcionan tanto en el sentido de la institucionalización como en el de la desinstitucionalización. Tanto en el sentido de la imposición, reforzamiento, mantenimiento de las formas como en el sentido de la disolución, de la desaparición, de la muerte de las formas. "Son, entonces, fuerzas y luchas de fuerzas, dentro y fuera de la institución, las que tienden a transformarla, quebrarla o extinguirla" (Loureau, R., 1990).

En estos términos, una crisis institucional es una crisis estructural. Así descrita, la naturaleza de lo institucional se presenta como lo material observable; sin embargo, su forma de ser más esencial está constituida por lo simbólico. "Todo lo que se nos presenta en el mundo social-histórico pasa indefectiblemente por la urdimbre de lo simbólico. Los actos reales, individuales o colectivos (el trabajo, el consumo, la guerra, el parto, la enseñanza y el aprendizaje); los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (no siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica" (Castoriadis, C., 1989).

Esta red, que aparece en primer lugar en el lenguaje y en segundo lugar en las instituciones, es compleja. Contiene un orden simbólico: sistema de símbolos sancionados (significantes instituidos) que remiten a determinados significados (órdenes, prescripciones, premios, sanciones, especificaciones, atribuciones), referidos tanto a los objetos y a los sujetos como a la institución misma. Designan relaciones

posibles, posiciones y lugares. Trascienden la singularidad de los individuos que, transitoriamente, ocupan una posición; remiten a la universalidad. Las instituciones, en tanto instancia simbólica, operan como lógicas que regulan una actividad humana, caracterizan una actividad humana o se pronuncian valorativamente con respecto a ella, clarificando lo que debe ser –es decir, lo que está prescripto–, lo que no debe ser –lo proscripto–, así como aquello que es diferente u opuesto (Baremblitt, G., 1972).

Otra función de lo simbólico es crear sentido. que los sujetos perciban como legítimas estas posiciones y funciones, así como las relaciones que engendran. "Legítimas" significa que son percibidas como necesarias, obligatorias, ideales y emblemáticas. Esta capacidad de engendrar sentido se denomina eficacia simbólica.

Por su parte, las sociedades construyen sus órdenes simbólicos. La educación así como sus instituciones ocupan en estos órdenes un lugar que incide necesariamente en la formación de las tramas simbólicas institucionales. Se podrá deducir que la eficacia de estas tramas será más fuerte cuando el orden simbólico social las confirme y legitime. De igual modo, podrá suponerse que la transformación de lo simbólico institucional no es independiente de las transformaciones en lo social.

Del mismo modo, a partir de las relaciones entre la instancia institucional y la social-contextual, el orden simbólico puede fracturarse, resquebrajarse, debilitarse. El quiebre comienza con una pérdida de legitimidad y, por lo tanto, de su eficacia para idealizar, estructurar, organizar las prácticas, los comportamientos, los modos de pensar y de sentir.

La crisis actual de la educación y de la escuela es una crisis institucional, porque hoy se ha roto y ha perdido legitimidad el orden simbólico unívoco que estructuró las funciones y la vida institucional de la escuela durante más de un siglo. La capacidad de generar ideales educativos, constituidos en metas deseables para los sujetos de la educación, está en déficit. Los ideales que marcaban la identidad de ser escolar, estudiante, maestro o profesor están quebrados. Queda la interrogación acerca de la capacidad de las instituciones educativas de generar nuevos ideales, de promover valores que parecen desplazados por el imperio de una racionalidad pragmática, que no logra proveer sentido al hacer, que por el contrario parece instaurar un hacer cuyo sentido es excluido poco a poco.

La red simbólica se compone también de un registro imaginario, que es la capacidad original de producción y transformación de los símbolos. Tiene una fuente individual y otra social, con límites imprecisos entre ambas. Individual porque desde el momento en que los seres humanos nos reunimos en la institución y por ella, y en que compartimos espacios, tiempos y prácticas, con un lenguaje común, generamos flujos de representaciones, la materia de lo simbólico. Pero también investimos estas imágenes de afectos, sentimientos, deseos, miedos, que tensionan, angustian, movilizan, paralizan, encierran, rechazan o impulsan a la creación, al hacer, a proyectar y proyectarse.

Construcciones imaginarias de cada sujeto pero también construcciones imaginarias compartidas, institucionales, de la institución sobre sí misma, de su malestar, conflictos, crisis; de sus fracasos. Verdaderas *teorías imaginarias, razones coherentes* de sus éxitos y fracasos. Pero también –y de allí su función "bífida"– imaginario radical (Castoriadis, C., 1992) que anticipa nuevas creaciones y transformaciones, y da nuevos sentidos a símbolos ya existentes.

Las sociedades se encuentran animadas por una imaginación instituyente; los sujetos pueden abrirse a otros pensamientos, pueden resignificar, crear nuevas simbolizaciones. Como estas dos instancias están unidas por las instituciones, de ellas depende que faciliten u obstaculicen el acceso a la autonomía, a la participación real en la construcción de esa autonomía individual y social, sintetizada en una sociedad abierta y democrática.

Las instituciones educativas ocupan un lugar principalísimo, por su sentido de matriz y matrizante de los modelos de pensar, o no pensar; y por su capacidad de instaurar la cognición y la búsqueda de la verdad y, sobre todo, de abrir sus fronteras instalando un lugar para interrogarse, cuestionarse a sí misma.

REFLEXIONES FINALES

Hemos efectuado un recorrido conceptual para que, a modo de herramienta, nos permitiera inferir cómo posicionar un proceso de análisis e intervención en instituciones educativas y sus colectivos.

1. El análisis institucional busca instaurar en los colectivos educativos un proceso de conocimiento y reconocimiento en términos de una *simbolización crítica,* es decir que posibilite el advenimiento de

imaginarios instituyentes como fuente de nuevas simbolizaciones y nuevos sentidos.

Resquebrajado el orden simbólico que investía las instituciones educativas de legitimidad y autoridad, la crisis de la educación impide pensar qué hacer. Proyectar, imaginar anticipadamente qué queremos. Pensar en una alternativa históricamente justa y realizable. En efecto, como en otros momentos de nuestra historia los actores de la educación nos encontramos de nuevo sabiendo lo que no queremos, intuyendo sin precisión lo que deseamos. Desconcertados. A oscuras acerca de lo que debemos hacer. Recelosos, escarmentados por tantas promesas incumplidas, de reformas en papeles, de improvisaciones. Decepcionados.

Sorprendidos por los cambios estructurales, económicos, sociales, políticos y educativos de nuestra sociedad. La privatización creciente y la drástica reducción del papel del estado en la educación son algunas de estas sorpresas. "Un país con sueños de grandeza que cada dos por tres se golpea la frente contra el muro de la realidad" (Eloy Martínez, T., 1994).

Acosados por los efectos de políticas y cambios estructurales, el desempleo, los bajos salarios; en un contexto de desarticulación de las redes de convivencia solidaria, de la participación en las decisiones, del sentido prospectivo de la vida personal y social (Argumedo, A., 1993), pensar seriamente y en profundidad la educación parece imposible. Y, por sobre todo, proyectar: praxis que contiene la promesa de un futuro y la intención de transformar la realidad educativa y social. Transformación que pasa, necesariamente, por la transformación institucional de la educación y las escuelas.

En las escuelas concretas, en los colectivos que las forman, esta dificultad de anticipar el futuro, de proyectar, es la grieta por donde se deja ver la ebullición, el ruido de la crisis institucional de la escuela y, a través de ella, la profunda crisis educativa de nuestra sociedad.

Es precisamente aquí, en las unidades educativas concretas, donde ubicamos el análisis y la intervención institucional como una herramienta privilegiada, instituyente de la reflexión, la elaboración y la producción de proyectos. Ayudar a reinstalar el futuro como posibilidad, el conocimiento y la técnica como capital, la imaginación y la creatividad para transformar condiciones adversas, el deseo y la responsabilidad individual en intención y compromiso social de los colectivos educativos.

2. Si bien hoy la demanda de diagnóstico e intervención institucional hace eje en la resolución de conflictos y en la contención del malestar institucional, sabemos que esto se produce porque la crisis estructural es, como dijimos antes, una crisis de proyectos, un vacío político de propuestas convocantes, realizables y justas. En estas condiciones se amplifican los conflictos, sin el sentido de lucha para hacer historia sino como disputas de unos contra otros y entre colectivos (entre docentes y estudiantes, directivos, docentes y directivos, entre padres e instituciones, establecimientos).

El tejido institucional se rompe; los vínculos solidarios son atacados; los colectivos se disgregan por el individualismo y la apatía.

El análisis y las intervenciones convertidos en bombero institucional que apaga los incendios de conflictos no resuelven el problema. Es necesario reconstruir los colectivos, favoreciendo la horizontalidad, no la verticalidad; mejor aún, la transversalidad; reconstituir la comunicación y difundir toda la información como herramientas para lograr la concordancia y los acuerdos. Para transformar conflictos dilémicos y disruptivos en conflictos movilizadores del cambio. Para ello la instancia subjetiva, fuente de imaginarios distorsionantes y desmedidos que impregna las prácticas y los modos como es pensada la institución, deberá ceder el lugar a la realidad, al trabajo, a la tarea; a los proyectos y a la organización necesaria para realizarlos. Sin olvidar, claro está, que las instituciones educativas son instituciones de existencia, ni su papel en la constitución del sujeto individual y social.

Asistir a los colectivos para generar proyectos será, entonces, el objetivo del análisis y la intervención. Atender a los conflictos en tanto su metabolización, su transformación, será una condición necesaria para que la práctica de proyectar sea posible.

BIBLIOGRAFÍA

Argumedo, A.: *Los silencios y las voces en América latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular,* Buenos Aires, Pensamiento Nacional, 1994.

Aulagnier, P.: *La violencia de la interpretación,* Buenos Aires, Amorrortu, 1977.

Baremblitt, G.: *Compendio de Analise Institucional e Outras Correntes: Teoria e Pratica,* Minas Gerais, Rosa Dos Tempos, 1991.

Castel, R.: *La gestión de los riesgos,* Barcelona, Anagrama, 1984.
Castoriadis, C.: *La institución imaginaria de la sociedad,* Buenos Aires, Tusquets, 1983.
—: *El mundo fragmentado,* Montevideo, Altamira, 1990.
Dubiel, H.: *¿Qué es el neoconservadurismo?,* Barcelona, Anthropos, 1993.
Enríquez, E.: "El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo", en Dorey, R.; Castoriadis C., y otros, *El inconsciente y la ciencia,* Buenos Aires, Amorrortu, 1990.
—: "El trabajo de la muerte en las instituciones", en Kaës, R., *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1990.
Geertz, G.: *Bali. Interprétation d'une culture,* París, Gallimard, 1983.
Fernández, L.: *Instituciones educativas,* Buenos Aires, Paidós, 1994.
Garay, L.: *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones,* Cuadernillo del Curso de Posgrado, Córdoba, La Luna, 1994.
—: *El sujeto, su hacer y lo institucional,* Córdoba, Documento de Avance de Investigación, CIFFYH, UNC, 1992.
Kaës, R.: *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1990.
Lipovetsky, G.: *El crepúsculo del deber,* Barcelona, Anagrama, 1992.
Varela, E.: *Conocer,* Barcelona, Gedisa, 1990.
Bourdieu, P.: *¿Qué significa hablar?,* Barcelona, Akal/Universitaria, 1985.
Tenti Fanfani, E.: *La escuela vacía,* Buenos Aires, UNICEF, 1993.

5. LA PSICOPEDAGOGÍA INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA

ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

Mirella Crema

A mis hijos, que con su afecto y vitalidad me transmiten la energía necesaria para seguir produciendo.
A la doctora Ida Butelman, iniciadora de la psicopedagogía institucional, al lado de quien me formé y compartí muchas experiencias.
A mi colega y amiga Alicia Guebel, que colaboró en esta obra leyendo el material y aportando ideas enriquecedoras.

INTRODUCCIÓN

La psicopedagogía institucional es el conjunto de operaciones que combina los saberes que provienen de la psicología, la pedagogía y el análisis institucional.

Inicialmente, la psicopedagogía fue una especialidad derivada del campo de la pedagogía, que se ocupaba de los tratamientos de reeducación para niños con dificultades de aprendizaje, acordes con las teorías conductistas predominantes en ese momento.

Con el correr de los años, a través del avance de las investigaciones epistemológicas, la difusión del constructivismo y los aportes que provienen del campo de lo grupal y del movimiento institucionalista, esta disciplina se ve ampliamente enriquecida en la comprensión de la complejidad de los aspectos conscientes, inconscientes (intrapsíquicos) y vinculares (interpersonales) que inciden en el aprendizaje.

Concibo al *grupo escolar* como un grupo institucional en el que se ponen en juego tanto la dinámica grupal (con los roles y liderazgos que allí se manifiestan), incluyendo al docente desde su modelo de conducción, cuanto la incidencia del contexto institucional.

Entiendo que el alumno es fruto de una red de configuraciones vinculares, que se inicia en el interjuego con los roles familiares a

partir de los que irá construyendo una imagen de sí mismo de acuerdo con:

—las diversas identificaciones y proyecciones,
—sus éxitos y fracasos en las diferentes áreas de la vida real,
—las expectativas creadas en el imaginario social.

Todos estos factores incidirán en su conducta social y en los logros escolares que trascienden el aspecto puramente intelectual.

Hablar entonces del trabajo de un gabinete psicopedagógico en una escuela implica poder comprender el proceso en el que se da el aprendizaje de los alumnos en el ámbito escolar, incluyendo la ideología de la comunidad educativa, la singularidad de la estructura escolar y la de sus objetivos particulares, dado que el propósito central de la escuela no es solamente impartir conocimientos sino contribuir a la formación integral del individuo.

Así, el *psicopedagogo institucional* necesariamente deberá tomar en cuenta todos estos factores intervinientes si quiere operar de forma eficiente, dado que en cada una de las situaciones de la vida institucional el contexto se hace texto (como dice A. M. Fernández). Quisiera remarcar además que en su función de orientador no podrá dejar de incluir su propia implicación institucional.

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Freud plantea que el hombre civilizado cambió una parte de felicidad posible por una parte de seguridad. Así nuestra cultura está construida sobre la represión de las pulsiones y sobre el renunciamiento.

Las instituciones sociales son conjuntos culturales, simbólicos e imaginarios que aspiran a imprimir un sello en el cuerpo, el pensamiento y la psique de cada uno de sus miembros.

Son culturales porque ofrecen una cultura (valores, normas, acciones) que condiciona la conducta de sus integrantes para garantizar la identidad a la que aspiran.

Son simbólicos porque dan sentido y legitiman la acción de los miembros a través de sus mitos y de sus ritos (por ejemplo el uniforme o vestimenta, los diferentes ritos de iniciación, la modalidad que se instrumenta en la adaptación de los niños que ingresan al jardín de infantes, la forma de organizar las fiestas escolares, etcétera).

Son imaginarios porque sirven para garantizar la protección frente a las angustias primarias relacionales.

Toda institución viene a cubrir una carencia, a llenar un vacío, y para perdurar en el tiempo debe satisfacer una necesidad social; es por ello que los objetivos y los métodos que se empleen en cada organización van a diferir de acuerdo con el ideal de hombre a que aspire dicha sociedad. Por lo tanto, toda institución deberá tener la flexibilidad necesaria para sufrir las transformaciones requeridas a fin de adecuarse a las necesidades que incluyan el contexto institucional y el macrocontexto.

Desde esta concepción, la institución debiera ser un sistema "abierto" y estar en un permanente intercambio con su entorno sin perder su ideología ni la identidad que la define. Sin embargo, vemos que en las escuelas las modificaciones no llevan el ritmo de los acontecimientos y, por ende, tienen una estructura que no siempre condice con las teorías pedagógicas que se implementan en la enseñanza con los alumnos.

Si la institución es la relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, podemos pensar que ésta seguirá creciendo y desarrollándose mientras cada acción tenga la capacidad de cuestionar lo instituido y volver a instituir, crear y recrear nuevas acciones como respuesta a las necesidades actuales.

El *contexto institucional* es esencialmente una matriz identificatoria que imprime códigos, representaciones, normas y rituales, instituye los modos de relacionarse y da significado a los hechos que allí ocurren.

En relación con esto, R. Kaës dice que "la institución es un espacio extrayectado de una parte de la psique, es a la vez afuera y adentro en la doble condición psíquica de lo incorporado y el depósito...". Es así como supera las paredes del establecimiento, ya que instala controles, espacios, poderes y saberes que producen efectos contradictorios en la institución fantaseada que cada uno lleva dentro de sí.[1]

Así, vemos que la institución está investida de deseos y expectativas que en los distintos momentos de su historia pueden o no coincidir con los deseos y las expectativas de aquellos que la crearon. Cada

1. R. Kaës, 1989, cap. 1, pág. 27.

integrante de la institución al incorporarse a ella hace un contrato explícito que tiene que ver con la aceptación de las normas de funcionamiento de la organización, pero además se establece otro contrato tácito e inconsciente por el cual, a través de una identificación con la organización, le crea la ilusión de mismidad que le exige la renuncia a ciertas expectativas individuales a cambio de la pertenencia.

En efecto, la pertenencia institucional da identidad, continencia y apoyo, y responde a la necesidad de estar incluido en un vínculo que sostiene al yo. A modo de ejemplo: a veces oímos que alguien se presenta como "Soy la maestra de...", adjuntando el nombre de la institución en vez de su propio apellido, como una manera de identificación con aquélla.

Cuando las renuncias personales producen un sufrimiento demasiado grande o cuando se rompe ese *contrato narcisista*[2] que cada uno establece con la institución, afloran los conflictos interpersonales, intergrupales o interinstitucionales que hasta ese momento permanecían latentes. Es allí donde se pone en evidencia el esfuerzo que se soportaba para pertenecer. Pero no es la institución la que sufre, sino la gente por su relación con ella.

De esta manera, vemos que hay una *dimensión institucional* que incluye no sólo lo que tiene que ver con la realidad externa, concreta y formal, sino que abarca un espacio simbólico del que forman parte todos y cada uno de los participantes. Este espacio puede ser pensado e imaginado desde una realidad interna y por lo tanto atravesada por contenidos inconscientes que responden a deseos y fantasías.

La *educación,* entendida en un sentido amplio, como institución social, está ligada a los valores que predominan en la sociedad en un determinado momento sociohistórico y se concreta en un establecimiento dado.

Dice Ida Butelman:[3] "La institucionalización de la educación constituye un cuerpo estructurado de normas tendientes a lograr en forma previsible y sistemática la realización de acciones educativas, en plazos definidos, para obtener resultados que en un momento dado se consideren necesarios...".

2. Castoriadis-Aulagnier: "Contrato narcisista", 1975.
3. Ida Butelman, 1988, pág. 31.

El modelo de escuela tal como hoy la conocemos se inicia con la sociedad industrial en el siglo XIX. *Los contenidos curriculares,* entonces, respondían al hombre de esa época y la estructura del sistema educativo se organizó de acuerdo con los requerimientos de esa sociedad: la sociedad industrial.

A modo de ejemplo podemos señalar que la hora ya no estaba regulada por el ciclo del Sol y de la Luna sino por el silbato de la fábrica. Normas rígidas, rol centralizador del docente y poca individuación del alumno eran los requerimientos para formar los hombres (obreros) del mañana. De esta manera, toda la vida de la escuela estaba orientada para preparar a individuos que pudieran incluirse en esa sociedad.

Para nuestra sorpresa, la estructura escolar actual no difiere demasiado de aquélla: el timbre reemplaza al silbato de la fábrica; el sistema de sanciones y control, salvo en la forma, no es demasiado diferente de aquél.

Para la sociedad posmoderna el criterio de eficacia prevalece por encima de los métodos orientados hacia los intereses de los alumnos: la competitividad del mundo actual, basado fundamentalmente en los logros económicos y en la inserción laboral, es la que dicta las prioridades en los programas escolares y en las expectativas sociales: hay más computación, más inglés, menos literatura, y menos preocupación por el alumno.

Paradójicamente, con los avances de las diversas orientaciones psicológicas y pedagógicas en las escuelas aparece un doble discurso, ya que éstas se proponen contemplar las necesidades intrínsecas de los niños, desarrollar la creatividad y la autonomía del individuo mientras la sociedad promueve un mundo robotizado. Difícil tarea para los docentes, articular ambas expectativas; difícil, la tarea de los directores de dar coherencia en el proyecto de la escuela, y difícil para todos tener una visión global de la institución para que no quede fracturada por intereses parciales y sectoriales de cada área.

Será necesario, pues, que desde la estructura jerárquica se pueda tener en cuenta un lugar de encuentro entre todos aquellos que participan del quehacer educativo para concebir la tarea pedagógica en un todo articulado, teniendo en cuenta las diversas necesidades del niño.

Me pregunto, entonces, ¿a quién le corresponderá llevar adelante esta tarea y en qué podrá colaborar el psicopedagogo?

LUGAR Y FUNCIÓN DEL PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL

Fantasía y realidad del rol del psicopedagogo institucional

Los profesionales que trabajan en la orientación escolar cumplen con una tarea compleja que puede estar dirigida a los directores, a los docentes, a los alumnos, a los padres de los alumnos o a toda la comunidad educativa.

En la práctica no están suficientemente delimitados su campo de acción ni la especialización que se requiere para el desempeño de ese rol en las escuelas; por eso son muchos los profesionales –psicólogos, psicoanalistas, psicopedagogos, egresados de ciencias de la educación, etcétera–[4] que desde diferentes disciplinas ocupan lugares en los gabinetes psicopedagógicos y de orientación de las escuelas.

Es interesante señalar que para las escuelas públicas existen los llamados *equipos de orientación escolar,* que dependen de la Secretaría de Educación y Cultura de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Están compuestos por equipos interdisciplinarios que responden a los requerimientos de varias escuelas del mismo distrito, ya sean jardines de infantes, escuelas primarias o secundarias.

Estos equipos intervienen cuando se los requiere desde la escuela, y una vez realizado el diagnóstico correspondiente orientan a directivos, docentes o familia (según el caso) y/o derivan a los hospitales municipales para los tratamientos necesarios. Para las escuelas privadas, en cambio, desde la reglamentación de la Dirección General de Gestión Privada (y anteriormente desde el SNEP y el DENO), dependencia oficial que supervisa las escuelas privadas de Capital con reconocimiento oficial (tengan o no subvención estatal), el gabinete psicopedagógico no se incluye en la planta funcional.

De esta manera, vemos que en las escuelas públicas se cuenta con un equipo interdisciplinario de profesionales, externo a la escuela, que figura en la planta funcional.

En las privadas, en cambio, trabajan uno o varios profesionales, según los casos, ya sea en relación de dependencia o contratados, pero no están incluidos en la planta funcional, y por lo tanto tampoco

4. A los efectos de este trabajo denominaré genéricamente psicopedagogo a quien ocupe ese rol, independientemente de la formación académica que posea.

en el organigrama de la escuela, al menos no en cuanto al requerimiento de la supervisión de la DGGP.

En este trabajo haré referencia a jardines de infantes y escuelas primarias privadas, desde la experiencia realizada en esas instituciones.

Es a partir de la década del 50 cuando en las escuelas privadas se va generalizando cada vez más la inclusión del gabinete psicopedagógico, si bien las funciones que cumple en cada establecimiento no son las mismas. Algunas escuelas con un perfil poco claro muchas veces se promocionan anunciando que tienen un gabinete psicopedagógico, más bien para mostrar la intención de estar actualizadas que por la calidad del servicio que éste les puede brindar.

El psicopedagogo institucional, según la modalidad y los requerimientos de cada institución, se ocupa de temáticas y tareas tan diversas como:

- *La capacitación del personal docente* (en cuanto a temas relacionados con el desarrollo infantil y sus necesidades en las diferentes etapas evolutivas).
- *El diagnóstico de los niños* considerados problemáticos para el maestro, ya sea desde el aprendizaje o en cuanto al funcionamiento social.
- *La atención de familias* que consultan frente a situaciones puntuales o que son derivadas por personal de la escuela.
- *La orientación de problemas de dinámica grupal* a pedido del maestro o detectados por el psicopedagogo.
- *El asesoramiento a directivos y docentes,* etcétera.

Esta diversidad de tareas denota el lugar poco claro que las autoridades escolares le asignan a esta función y la gran variedad de aspectos institucionales que puede abarcar.

La estructura de una organización, tal como está establecida desde su ideología, se expresa en el organigrama. Allí se indica la estructura jerárquica que define las líneas del poder instituido, los canales de comunicación formales, las asimetrías y las dependencias. Existe, sin embargo, otro organigrama imaginario que responde mejor a lo que se cree que ocurre en la institución y que no siempre coincide con el

formal. Es aquel que opera desde la dimensión institucional que incluye tanto los espacios reales (concretos) como los espacios simbólicos de todos y cada uno de los que participan de la institución.

El hecho de que el cargo de psicopedagogo no figure en el organigrama de estas escuelas pone en evidencia que esa función no estuvo prevista, y por lo tanto quien desempeñe ese rol lo hará desde un lugar ambiguo, inexistente.

Como analizador institucional, el espacio es una variable de análisis altamente significativa para detectar el lugar simbólico asignado a cada sector de la organización. Desde este punto de vista también es interesante, pues, observar el lugar físico que se le asigna al gabinete psicopedagógico.

En los comienzos, no existía un espacio para ello, por lo tanto los directores que solicitaban este servicio le cedían algún lugar de la escuela que estaba destinado a otra función. En algunos casos no era un espacio jerarquizado, como la dirección o la sala de profesores, sino que podía ser un depósito de artículos de limpieza, la mapoteca, el pasillo dividido por un biombo –donde no existe la intimidad necesaria para realizar una entrevista–, un baño en desuso, etcétera.

Ese lugar geográfico no definido muestra simbólicamente el lugar de no reconocimiento que se le otorga a dicho rol. Sin un espacio que dé fe de su presencia, el psicopedagogo aparece como una figura indefinida.

Desde mi experiencia, pude observar que a medida que se jerarquizaba la tarea del gabinete, se le fue otorgando ámbitos más adecuados. Una muestra de ello es que en algunas escuelas se hicieron las modificaciones edilicias necesarias para incluirlo desde un lugar de confort, prestigio y reconocimiento profesional.

Como queda expresado anteriormente, la Dirección de Gestión Privada no exige para las escuelas privadas un equipo de orientación escolar ni gabinete psicopedagógico como los hay en las escuelas públicas, y por lo tanto los psicopedagogos que allí trabajan no están incluidos en la planta funcional como el resto de los profesionales de la escuela (maestros y profesores). Cuando trabajan en relación de dependencia, administrativamente están incluidos como empleados.

Desde una lectura más profunda podría pensarse que el hecho de *estar* pero no *ser* formalmente reconocidos podría ser uno de los motivos que fomenta en algunos docentes la resistencia –inconsciente– a

ser orientados por quien ocupa un lugar que no figura como profesional. A su vez, al no estar nominados, desde el lugar de la fantasía el rol del psicopedagogo queda desdibujado. Es por eso que parte de nuestra tarea es clarificar, definir y difundir las incumbencias.

En síntesis:

1) Como profesional, no está incluido entre los profesionales de la planta funcional, y por lo tanto corre el riesgo de desempeñar un rol no legalizado.

2) El lugar físico que tiene que ocupar para realizar su tarea tampoco está previsto, por lo tanto podría llegar a ocupar un cargo fantasma.

3) Sus conocimientos en relación con los aspectos inconscientes hacen que se le atribuyan saberes y poderes que, desde el entorno fantasmático, acrecientan las fantasías persecutorias; su *poder-saber,* como todo lo desconocido, es a la vez deseado y temido. Es por ello que Mara Selvini Palazzoli[5] lo define como el "mago sin magia".

Así vemos, pues, que la inclusión del psicopedagogo en la escuela produce efectos muy diversos. Su sola presencia no es inocua, pues en ella se proyectan fantasías de diversa índole. Algunos docentes lo perciben como la persona que puede colaborar con su tarea cotidiana; para otros es una exigencia más que le impone la escuela; otros lo ven como una figura persecutoria que viene a juzgar la tarea docente. De esto dependerá el nivel de consultas que le hagan.

Podríamos decir, entonces, que los maestros que tienen más flexibilidad y una actitud menos omnipotente serán los que podrán pedir ayuda y compartir con un "otro" las inquietudes que tienen acerca de su rol. En otros la imposibilidad de aceptar la propia incompletud y el temor a cuestionarse y ser cuestionado puede crear la duda que trae aparejada la pérdida de la certeza y el miedo a desestructurarse (éstos serán los que más se resistirán a hacer una consulta).

Ese saber oculto que por momentos se le adjudica al psicopedagogo puede promover, en algunas personas, la fantasía de que éste soluciona mágicamente los problemas, sin que el docente asuma la responsabilidad que tiene frente a su grupo.

Sin embargo, cuando son los docentes los que le definen la tarea al psicopedagogo, muestran de alguna manera el poder que tienen en la escuela, sin reconocerlo conscientemente.

En efecto, el poder es otro de los analizadores a tener en cuenta en

5. Selvini Palazzoli, M. y otros, 1988.

toda institución, así como también es importante observar el uso que se hace de los espacios vacíos de poder (que lleva a que sean llenados por otros).

Sería útil, entonces, plantearse si el profesional es consultado por necesidad o si es su presencia la que crea la necesidad de la consulta. En este caso, tendríamos que interrogarnos también sobre los lugares de poder que ocupa cada uno.

Por ejemplo:

- cuando los directores en vez de ocupar el lugar de las decisiones dejan que el psicopedagogo u otro lo ocupe;
- cuando los maestros orientan a los padres como si fueran un psicólogo, desde un rol que no les corresponde como docentes;
- cuando un padre quiere indicarle al maestro cómo tiene que enseñarle a su hijo, colocándose en maestro del docente;
- cuando el psicopedagogo quiere orientar al maestro desde lo pedagógico-didáctico como si fuera un pedagogo.

¿Cuál es, entonces, el lugar de poder que ocupa cada uno y el rol fantaseado que cada uno desempeña? ¿Quién tiene el poder en la escuela?

Los psicopedagogos que poseen una fuerte formación pedagógica tienen la ventaja de poder comprender mejor lo que ocurre durante el proceso de aprendizaje en el aula, pero corren el riesgo de salirse del rol y asesorar en el campo de lo didáctico-pedagógico, invadiendo un terreno que no les es propio. En este caso, ejercen un lugar de poder desde la autoridad que le confiere su formación pero no desde el lugar del poder legítimo que le otorga su rol. El riesgo es, pues, el de ejercer un rol fantaseado que responde más a sus deseos que a la realidad, lo que provoca confusión en los demás.

Esta situación puede reforzar las fantasías del maestro, de que el psicopedagogo lo viene a supervisar en su rol docente en el lugar de la dirección pedagógica y a su vez provocar rivalidad y competencia en el profesional de la escuela que debiera realizar esa función. Podríamos decir entonces que sus tareas y atribuciones se definirán según como se posicione.

Considero que, para realizar una tarea eficiente en la escuela, es fundamental que, desde un comienzo, se puedan explicitar con las autoridades algunas pautas fundamentales del encuadre:

— las expectativas frente al rol del psicopedagogo;
— la autonomía con que éste va a poder trabajar;
— a quién responde jerárquicamente;
— quién será el que defina cuándo un docente hará la consulta;
— si el trabajo está dirigido a la prevención o solamente se hará cargo de los alumnos que señalen los docentes.

Un encuadre de trabajo claro y la información correspondiente por parte de las autoridades, en cuanto a la función del psicopedagogo, facilitarán su inserción, a la vez que favorecerán un abordaje institucional más claro, independientemente de las resistencias personales que puedan existir.

El psicopedagogo institucional, al trabajar en una escuela determinada –a diferencia del trabajo clínico en consultorio, que focaliza su atención en el individuo y su historia personal y familiar–, prestará más atención a:

- cómo la dinámica grupal incide en la situación actual;
- cuáles son los contenidos que tienen que ver con la historia del grupo;
- cómo el conflicto está atravesado por otros procesos institucionales.

En función de estos elementos será la orientación que dará al maestro, a los padres o a la conducción de la escuela.

ESTRATEGIAS Y DISPOSITIVOS POSIBLES

En los años 60 era común que se diagnosticara a los niños que presentaban dificultades en la escuela, siguiendo la modalidad de la clínica privada, fundamentalmente a través de tests proyectivos, sociogramas y técnicas psicométricas.

También se acostumbraba aplicar técnicas de investigación psicológica a todos los niños de preescolar para diagnosticar el nivel de madurez alcanzado para el ingreso a primer grado, fundamentalmente en los colegios bilingües y trilingües en los que la exigencia de la escuela elevaba los requisitos para el ingreso a la primaria.

En el momento actual se trata más bien de hacer un seguimiento

de la evolución de los alumnos a lo largo de todo el año, a través de evaluaciones parciales durante el proceso, más que en el logro final, de forma de evitar las decisiones de último momento que tantas contrariedades provocan en padres y alumnos, cuando de tener que cambiar de escuela se trata.

Considero que a los efectos de preservar el rol docente, el objetivo del psicopedagogo no es intervenir personalmente en todas las situaciones conflictivas, sino en los casos en que el trabajo previo con el docente del grupo no haya sido suficiente para lograr el cambio esperado y/o cuando éste lo solicita personalmente como recurso para ver otro modelo de conducción para su aprendizaje personal.

Los dispositivos y las técnicas que sería conveniente utilizar para preservar tanto el rol del docente cuanto la intimidad de los alumnos dependerán de varios factores, entre ellos:

- la edad de los niños;
- la problemática que se plantea;
- la historia del grupo;
- la gravedad de la situación;
- si hay reincidencia del conflicto;
- la época del año en que se aborda el problema;
- el vínculo laboral establecido previamente entre el docente y el psicopedagogo;
- la conveniencia de que el docente esté o no presente;
- la repercusión institucional de la situación.

A modo de ejemplo: durante mis intervenciones en los grupos con niños pequeños (tanto en jardín de infantes como en los primeros grados de la escuela primaria), cuando había conflictos en el grupo por agresión física, robo, discriminación de algún compañero, etcétera, me resultó positivo trabajar en el aula con la presencia de la maestra debido a que:

1) garantizaba a los niños que ella –como la figura central de autoridad dentro del ámbito de la escuela– acordaba y legalizaba la discusión que habían tenido con el psicopedagogo. Este elemento es de capital importancia, dado que el liderazgo que el docente ejerce en edades tempranas incide fuertemente en las identificaciones y en la dinámica grupal.

2) La maestra, al haber presenciado la conversación, podía posteriormente seguir el tema con los niños en el momento en que hiciera falta, retomando el discurso anterior. Esto resultaba útil, pues la reiteración de las consignas y las indicaciones con los niños más pequeños facilita la internalización de las pautas y modalidades acordadas.

3) Ver el funcionamiento del grupo desde el lugar de observador participante le permitía al docente captar desde una distancia mayor las necesidades y posibilidades de sus alumnos, a la vez que evitaba el surgimiento de fantasías persecutorias que muchas veces aparecen cuando el maestro no está presente.

Con los grupos de chicos de escuela primaria desde tercero o cuarto grado, en cambio, me resultó útil que el maestro no estuviera presente, por los siguientes motivos:

1) A partir de cierta edad los niños –a excepción de los que son muy dependientes– tienen una fuerte adhesión y lealtad hacia sus compañeros más que hacia la figura del adulto, y por lo tanto no requieren de su presencia, como en el caso de los más pequeños.

2) Para contribuir al desarrollo de la autonomía y la capacidad de reflexión en los niños, es útil que logren discutir a través de un mediador que no sea el docente, pues éste por lo general está más asociado a la producción de los contenidos escolares que a los conflictos de convivencia.

3) A los docentes no se los capacita técnicamente en cuanto al manejo de los grupos de discusión. Es por ello que les resulta difícil conducir estas discusiones con objetividad y en un tiempo limitado, cuando la emergencia de las emociones transforma al grupo en un grupo de *supuesto básico,* en los términos de Bion.

En efecto, cuando esto ocurre no es fácil volver al *grupo de tarea,* y los chicos pueden usar esta dificultad del docente para no seguir trabajando con el programa académico.

Considero, además, que aun en los casos en que el docente estuviera preparado para conducir un grupo de discusión sería oportuno que no lo hiciera sistemáticamente, pues al formar parte de él está involucrado y su percepción es más subjetiva.

A modo de ejemplo, recuerdo el caso de una maestra muy formal y rígida que tenía un vínculo distante con los niños.

Cierto día me consultó a causa de la rivalidad y agresión que pre-

sentaban sus alumnos de cuarto grado, lo que le hacía difícil mantener el clima necesario para el desarrollo de las actividades.

En ese momento no solamente traté de entender cuál era la demanda de la maestra, sino que además hice un abordaje en el grupo sin su presencia y con su consentimiento.

En la reunión se puso en evidencia que la maestra, para preservar sus manos del contacto con la tiza, había elegido a una alumna que tenía buena letra para que escribiera en el pizarrón (como el antiguo "monitor").

Esto había provocado en el resto de los compañeros gran rivalidad con esta niña, que no sólo se lamentaba de haber quedado aislada del grupo a causa de la envidia que les provocaba el supuesto lugar de privilegio otorgado por la maestra, sino que, además, se sentía en desventaja respecto del resto del grado, pues tenía el doble de tarea: por un lado, escribir en el pizarrón el texto para todos los compañeros y por otro tener que copiarlo en su cuaderno cuando los demás ya podían salir al recreo.

Por supuesto que esta situación en ningún momento había sido percibida así por la maestra.

Trabajar este tema en el grupo y esclarecer la situación entre los compañeros permitió elaborarla, a partir de lo cual lograron mejorar la comunicación entre ellos, solucionar la rivalidad y en algunos, también, aumentar la autoestima de algunos de ellos.

A su vez, posteriormente, pudieron verbalizar frente al maestro su necesidad de que también otros ocuparan ese rol distintivo, argumentando: "Si no practicamos, nunca vamos a mejorar la letra".

De haber trabajado esta situación solamente con la alumna señalada, no se habría obtenido el mismo resultado, porque el conflicto se daba en la situación grupal, en la que la figura de autoridad había diferenciado a una compañera con un rol de aparente privilegio, a pesar de que ella se veía perjudicada tanto desde la tarea escolar como en relación con sus compañeros.

A través del síntoma se puso de manifiesto el sistema relacional del cual la alumna formaba parte. Es por ello que al marcar más las fronteras entre el docente y el alumnado se logró un mejor clima de trabajo en el aula.

En este ejemplo se puede ver cómo a través de la tarea grupal se percibe con más facilidad el interjuego de roles en el grupo. En esa ocasión la crisis se había producido cuando la maestra diferenció a

una compañera del grupo estableciendo una *alianza perversa* [6] con ella, que es lo que produjo la fractura en el grupo de pares.

Fue interesante que en la tercera reunión con los chicos me preguntaran si yo había hablado con la maestra, porque a ellos les parecía que ahora eran más escuchados en sus demandas. En efecto, ellos ya podían explicitar sus dificultades y mejorar así la comunicación con la docente. De hecho, si bien la situación no le había sido mencionada a ésta, se la había orientado en cuanto a la comprensión de la dinámica de su grupo. El efecto Pigmalión[7] sobre el docente fue lo suficientemente significativo como para producir cambios en la conducción.

Uno de los obstáculos que se presentan al hacer esta actividad en la escuela, es que los maestros tienen que ceder horas de clase, pues ese tiempo no está previsto en el cronograma escolar. Esto crea en ellos una actitud ambivalente frente a la tarea del psicopedagogo, dado que, por otra parte, se benefician con la ayuda que reciben, a costa de renunciar a continuar con su tarea específica. Tampoco es fácil para el docente dejar su lugar de poder frente al grupo, aceptar su incompletud y que sus alumnos (a quienes cree conocer mejor que nadie) solucionen sus conflictos con alguien ajeno al grupo. Por eso es imprescindible trabajar paralelamente con el maestro para que no se sienta excluido ni desplazado.

El psicopedagogo, por otra parte, está en una situación favorable frente al grupo, no sólo porque desde su especificidad puede abordar técnicamente los conflictos grupales a través de dispositivos específicos, sino porque su tarea no está relacionada con las materias escolares, y por lo tanto los chicos no se sienten evaluados y actúan con mayor espontaneidad. En efecto, esta actividad por lo general es vivida como una tarea placentera, aunque se aborden temas conflictivos.

A modo de ejemplo: después de una intervención en un grupo de quinto grado, a sus integrantes se les hizo completar una encuesta. A

6. En psicoanálisis "perverso" se entiende como desviación con respecto al acto sexual. En este caso, es utilizado en un sentido más amplio como sinónimo de "corromper" y "prostituir". Del latín *pervertere:* perturbar el orden de las cosas, *Diccionario Anaya de la Lengua.*

7. Rosenthal, en la obra *Pigmalión en clase,* 1972, estudia el fenómeno por el cual los docentes informados sobre determinadas características de sus alumnos tienden a verlos de esa manera aunque esa información sea errónea.

la pregunta "¿Para qué te sirvieron las reuniones?", algunas de las respuestas fueron:

- para terminar con los miedos;
- para preguntar cosas que no me quedaron bien aprendidas;
- para decirles a mis amigos cosas que antes no podía decir;
- para saber que todos nos podemos equivocar;
- para sentirme más seguro en todas partes.

Las intervenciones generalmente se proponen con tiempos acotados, tratando de elegir con los docentes los horarios más adecuados para no interferir en las actividades escolares. Inicialmente se proponen entre una y tres entrevistas, situación que luego es informada y acordada con los alumnos.

Es muy interesante ver la capacidad que tienen los chicos para abordar con seriedad estas discusiones cuando el encuadre es claro, y cómo ellos mismos perciben el beneficio que les produce tratar temas conflictivos en un clima adecuado, que permita discutir, confrontar, acordar, disentir, consensuar, sin por ello creer que estamos haciendo terapia grupal en la escuela.

En situaciones muy conflictivas o traumáticas (muerte de un compañero, accidentes, preocupación por temas del orden de lo sexual, etcétera) es útil elegir la última hora antes del almuerzo o de la salida de la escuela pues generalmente, después de trabajar con temas con los que están muy involucrados emocionalmente, necesitan un tiempo de reacomodación interna para poder volver a la tarea escolar, y esto no siempre se puede lograr en los pocos minutos que duran los recreos.

Esta estrategia estuvo pensada para evitar que el docente recibiera al grupo en un clima poco propicio para seguir con su actividad pedagógica.

Para diferenciar este trabajo del resto de las tareas que realizan con sus maestros, resulta útil permitirles que se sienten al lado de quien quieran y distribuir el espacio del aula de manera diferente. La forma más eficaz es en semicírculo, para que todos puedan verse a la cara, con lo cual se facilitan la comunicación y el intercambio grupal. Cuando el equipamiento escolar lo permite, es apropiado que se sienten con la silla delante del pupitre. Esta reubicación también requiere de un tiempo, y al terminar la reunión es útil que ellos mismos vuelvan a acomodar el aula como estaba inicialmente.

Cuando se trabaja con la técnica de los grupos de reflexión, los señalamientos que se hacen están más dirigidos a los roles que se desempeñan en el grupo que a los contenidos.

Cuando el dispositivo es el de los grupos de discusión, puede ser necesario dar alguna información esclarecedora que les permita disminuir la ansiedad, para poder trabajar sobre el conflicto que motivó la consulta.

Otras situaciones en las que considero de gran utilidad el trabajo grupal son:

- cambios que no pudieron anticiparse institucionalmente;
- cambios en la estructura grupal por razones que provienen de la dirección institucional (por ejemplo, grupos que se fusionan o dividen por la cantidad de alumnos nuevos o por deserciones);
- pasaje de un nivel a otro, donde no se pueden respetar los grupos naturales (por ejemplo, del jardín de infantes a la escuela primaria o de la primaria a la secundaria), etcétera.

En las escuelas, la modalidad empleada para reagrupar a los niños puede ser: por fecha de nacimiento, por nivel de madurez, separando los nuevos de los que ya pertenecían a la escuela, por afinidad en los grupos formados con anterioridad, etcétera. A mi entender, si la modalidad elegida se comunica con anticipación a padres y alumnos, es posible que se produzcan críticas, resistencias y rechazo, como ocurre en toda situación de cambio, pero finalmente podrá prevalecer el criterio de realidad que permita la puesta en práctica de las normas anunciadas. Paralelamente, se puede elaborar con los chicos la situación para ayudarlos a sobrellevarla.

En cierta oportunidad, por motivos ajenos al grupo, los tres cursos de quinto grado de una escuela debían agruparse en dos al año siguiente. La resistencia de padres y alumnos era muy grande, ya que se conocían desde el jardín de infantes y se habían establecido fuertes lazos afectivos entre los chicos y las familias.

Sin embargo, la situación era irreversible y todavía faltaban dos meses de clase antes de la separación.

Lo primero que se hizo con los chicos fue dar las explicaciones necesarias para que racionalmente pudieran comprender el motivo de dicha separación, pero eso no fue suficiente para evitar la angustia de despedazamiento que había provocado la noticia. Posteriormente, se

pudo hacer en cada grupo un trabajo que permitió procesar la frustración que les producía esa reagrupación. Resultó muy interesante que finalmente fueran ellos mismos los que sugirieron soluciones, como por ejemplo compartir campamentos y campeonatos para conocerse mejor y poder integrarse con los chicos de los otros grupos.

Esta situación puso en evidencia una vez más que la tarea preventiva en la escuela puede evitar muchos conflictos posteriores y disminuir el sufrimiento de cada uno de los integrantes.

En el ámbito escolar el trabajo grupal está pensado como una técnica a emplearse no solamente con los alumnos, sino también con los adultos que luego deberán conducir otros grupos (docentes, directivos, etcétera).

LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA

La familia organiza y da sentido a las relaciones familiares y tiene una función constitutiva de la vida psíquica de sus integrantes, cuyos miembros están insertos en una trama vincular de significantes y significados compartidos.

Como institución se la concibe como la unidad social básica cuya función principal es la de servir de soporte para sus miembros, proporcionar los medios necesarios para la subsistencia y brindar el clima emocional y afectivo que organiza y estructura el psiquismo, a la vez que da identidad.

Además, cumple con la función de introducir al sujeto en la sociedad en que vive, a través de un modelo de organización jerárquica y de posicionamiento de los diferentes miembros.

De esta manera, la estructura familiar es el intermediario entre el sujeto y la cultura, no sólo en *lo que* transmite sino en *cómo* lo transmite.

Al principio de este capítulo señalaba cómo la era industrial marca el comienzo de una transformación de la sociedad en casi todos los aspectos de la vida del hombre, en lo social, educativo, laboral y también lo familiar.

A medida que la urbanización y la industrialización fueron avanzando y se acrecentó el ingreso de la mujer en la vida laboral fuera del hogar, también se fueron modificando los modos tradicionales de organización familiar y la crianza de los hijos; se fue perdiendo cada vez más la influencia de la familia extensa, cuyos hábitos, mitos y

ritos daban seguridad e identidad familiar. Estas transformaciones de la sociedad trajeron como consecuencia que los padres se vieran obligados a delegar, cada vez desde más temprano, la educación de sus hijos a otras instituciones y confiar más en las opiniones de los profesionales y expertos de cada especialidad que en sus propias habilidades como padres.

Todo esto produjo también modificaciones en la estructura familiar. Se puede decir, sin temor a equivocarse, que actualmente hay menor cohesión entre los miembros de la familia, mayor frecuencia de padres separados, mayor cantidad de madres que sostienen económicamente el hogar y la educación de los hijos, así como también grandes cambios en los valores socioculturales que producen crisis en las personas y en los vínculos interpersonales, intergrupales e interinstitucionales.

Decimos que hay crisis cuando el paradigma ya no es válido, cuando responde a una realidad que ya no existe; pero si bien las crisis producen cierta desestructuración momentánea, no todas son peligrosas y dependerá de cómo se las aborde y de la capacidad que se tenga para enfrentarlas que sean un riesgo o una oportunidad para seguir creciendo.

Algunas de las que se producen en las familias se consideran *crisis normales evolutivas*: son aquellas relacionadas con las diferentes etapas de crecimiento de los hijos:

—la primera que enfrenta una pareja se produce cuando, con la inclusión de un hijo, deja de ser pareja para ser familia. Este hecho requiere de una reacomodación a esta nueva realidad, no sólo por tener que incorporar a un tercero sino además por el esfuerzo que implica adaptarse al nuevo rol que les toca desempeñar: el de ser padre y el de ser madre.

—La segunda se origina con el nacimiento del segundo hijo, pues no solamente habrá que incluir a otro miembro sino que ahora se configurará una nueva organización interna: la serie fraterna.

—Otra crisis evolutiva en la familia se produce con el ingreso del hijo a la escuela, jardín maternal o similar (para algunos autores es "el primer destete psicológico"), que trae aparejado no sólo el desprendimiento momentáneo de uno de los miembros de la familia, con lo que esto conlleva simbólicamente de "ruptura", sino también la inserción de la institución familiar en otra institución: la escuela con su propia cultura.

—La adolescencia y la iniciación sexual de los hijos, la inclusión

de sus parejas, con lo que implican la salida de la endogamia, la abuelidad y la desaparición física de los miembros que dieron origen a la familia, son otros de los períodos que exigen una reacomodación de todos y de cada uno de los miembros de la familia.

—A estos hechos naturales se les puede agregar una infinita variedad de situaciones singulares que condicionan crisis en las familias: separación de los padres, quiebras económicas, muertes por accidente y, con otra dimensión, también aquellos que provienen de los avatares del contexto social.

Hoy los valores socioculturales del posmodernismo –cultura enlatada, *zapping,* exitismo económico, inmediatez de los logros, etcétera– hacen que los padres empiecen a dudar de las normas que hasta hoy consideraban aceptadas.

Los padres, si bien no forman parte de la vida escolar cotidiana, tienen un significado y un lugar trascendentes en ella, dado que por lo general son los que eligen el colegio adonde irán sus hijos, sobre la base de las expectativas culturales, sociales y económicas que tengan para con ellos. Son los padres, pues, los que en última instancia definen la continuidad del alumno en la escuela.

¿Cuál es, entonces, el lugar de poder que se les adjudica, y cuál el que la escuela se atribuye para elegir a sus alumnos y sostener su ideología sin dejarse avasallar?

Por ser la primera institución a la que llega el niño al salir de su ámbito familiar, el jardín de infantes está investido con deseos y expectativas de los padres que pueden o no coincidir con la realidad. La desconfianza y la inseguridad frente a la protección que se le pueda brindar a su hijo, así como la falta de identificación con los ideales institucionales, interferirán en la renuncia narcisista que se necesita para constituirse en parte del espacio psíquico común que tendrá que sostener el proyecto de la institución. Es por todo esto que cuanto más pequeño sea el niño, más ansiedad producirá en los padres la separación del hogar y el ingreso a otro ámbito social.

De la capacidad que tenga la madre de permitir la diferenciación de su hijo como un ser separado de ella, dependerá la posibilidad que tenga el niño de integrarse en ese nuevo contexto. A mayor seguridad de la madre, más garantías para el niño.

La escuela, como otro espejo social que trae modalidades y valores diferentes que entran en rivalidad con los familiares, puede pro-

ducir en los padres la desilusión que rompe la fantasía depositada inicialmente en ella, como un lugar de contención incondicional, no sólo para el niño sino también para la familia. Es por ello que en los jardines de infantes se le da tanta importancia al *período de adaptación,* que requiere de un abordaje específico en el espacio y en el tiempo en el cual el psicopedagogo institucional puede colaborar como facilitador del encuentro entre estas dos instituciones (familia y escuela) para establecer un vínculo sano. De no lograrse esto, puede ocurrir que los temores inconscientes de aceptación y rechazo mutuo entre padres y docentes (como representantes de la institución) se transformen en rivalidad en relación con quien tiene más derecho sobre el niño, y de esta manera pueden producirse conflictos interpersonales entre los adultos, donde aquél quedará triangulado. El síntoma se verá entonces en el alumno cuando tome como modelo de identificación al docente y las normas institucionales o cuando se oponga a ellas porque "su mamá dijo...".

Una identificación masiva con la escuela también puede producir conflictos en los padres cuando les hace cuestionarse sus propias pautas. Es común que los padres jóvenes tomen como modelo de identificación lo que se dice en la escuela, lo que dicen los otros padres o lo que proponen los medios de comunicación masiva. El desafío para ellos es poder afrontar estos cambios culturales, revalorizando la identidad familiar y recuperando el poder de decisión que les cabe como padres.

Es así como la orientación desde la escuela tiene como objetivo ayudarlos y alentarlos a pensar en las soluciones posibles que pueden llevar adelante desde su propia cultura familiar sin tener que sentirse forzados a ceder por imitación.

Los consejos generalizados chocan con la singularidad de cada uno: decirles lo que tienen que hacer no sólo no resuelve los problemas sino que crea dependencia de la palabra del otro y anula la propia identidad. Como dice Bettelheim,[8] "educar a un niño es una empresa creativa, un arte más que una ciencia".

En la educación de los niños hay aspectos psicológicos y emotivos que difieren sustancialmente cuando se trata de los hijos propios y de los ajenos, aunque se le dedicara tanto cariño a unos como a otros. El docente ciertamente tendrá una mirada con una distancia más objeti-

8. Bettelheim, B., 1989.

va en relación con sus alumnos que los padres de éstos, pero no por ello está más capacitado para saber cómo asesorarlos. Desde esta perspectiva, a veces la intervención de otra instancia de la escuela (dirección o gabinete) puede dar mejor resultado, porque al tener mayor formación profesional y estar menos contaminada con lo cotidiano quizá pueda ser más escuchada.

En este sentido es útil recordar que un hijo se concibe como la prolongación de nuestras propias expectativas; es en quien podemos proyectarnos y quien garantiza nuestra propia continuidad. No es fácil, por lo tanto, que los padres acepten con facilidad las dificultades de sus hijos, porque esto les produce una herida narcisista en relación con sus propias expectativas puestas en ellos.

Desde una ética profesional, al orientar a una familia en el contexto institucional será útil tener muy en claro que el verdadero destinatario de todos los esfuerzos es el alumno, y su bienestar en vistas a su desarrollo.

Esto implica sostener la propuesta, aunque la orientación a dar contraríe intereses de la escuela y/o de los padres.

ALGUNOS CIERRES PARA NUEVAS APERTURAS

Una de las premisas fundamentales para realizar esta tarea es acordar ideológicamente con los objetivos institucionales.

El desafío para el psicopedagogo escolar será definir un encuadre claro, acordado previamente con la dirección ejecutiva de la escuela. De esta manera, para trabajar con eficiencia la dirección deberá no solamente estar informada, sino dar su consentimiento para las tareas que se puedan realizar en cada nivel de la institución. Esto evitará algunos de los inconvenientes señalados en el transcurso de este trabajo, que provienen del lugar ambiguo que viene a ocupar el psicopedagogo y las fantasías que se proyectan en su rol.

Debido a la diversidad de tareas que se pueden abordar desde el gabinete –prevención, asesoramiento, orientación, intervención en acción, etcétera–, considero que el trabajo unipersonal no es tan efectivo como el de un equipo interdisciplinario que enriquece la labor de los profesionales y permite una mayor especialización para los dife-

rentes niveles y áreas que existen en los colegios, especialmente en aquellos que tienen alumnos que concurren desde los primeros años de vida hasta la adolescencia.

El objetivo fundamental del psicopedagogo es, pues, ser un facilitador en el quehacer educativo cuando aparece una disfunción en la tarea en cualquiera de las instancias y estamentos de la institución.

Colocarse o dejarse colocar en el lugar del saber y/o en el del ideal del yo crea una dependencia masiva que inhibe la duda y por lo tanto anula la capacidad de pensamiento que no permite el crecimiento del otro.

Ser el mediador en los conflictos intergrupales, intragrupales o intrainstitucionales facilita la comunicación y permite transformar los conflictos en problemas sobre los que se puede reflexionar, como se ejemplificó en los casos de los chicos de cuarto y quinto grado.

Considero que otro de los principales objetivos de esta función es restablecer la capacidad de simbolizar que permita pensar y pensarse, frente a las situaciones conflictivas que se producen en una institución como en todo ser vivo, tanto cuando provienen de conflictos internos como del contexto social más amplio que en este fin de milenio es tan turbulento.

A modo de cierre, dejo un espacio simbólico como apertura para que mis colegas desde sus variadas experiencias puedan enriquecer este capítulo con nuevas propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

Anzieu, D.: *El grupo y el inconsciente,* Buenos Aires, Biblioteca Nueva, 1978.

Aulagnier, P.: *La violencia de la interpretación,* Buenos Aires, Amorrortu, 1988.

Bettelheim, B.: *No hay padres perfectos,* Barcelona, Grijalbo, 1989.

Bleger, J.: *El grupo como institución y el grupo en las instituciones,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1971.

—: *Simbiosis y ambigüedad,* Buenos Aires, Paidós, 1989.

—: *Temas de psicología,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.

Butelman, I.: *Psicopedagogía institucional,* Buenos Aires, Paidós, 1988.

Crema, M. y Guebel, A.: *Educación, amor y odio. Un conflicto institucional,* Jornadas Anuales AAPPG, 1991.

Crema, M.; Villamayor, H.: "Grupos de Reflexión con Niños en la Escuela Primaria", 1ras. Jornadas Anuales del Departamento de Grupos, AAPPG, 1989.

Crema, M.: *Demanda social y violencia en las instituciones. El jardín maternal,* II Congreso Argentino de Psicología y Psicoterapia de Grupo, 1991.

—: *El trabajo con los padres en el contexto de las instituciones educativas,* 1ras. Jornadas Depto. de Familia Centro Oro, 1993.

Della Rossa, A.: *Grupos de reflexión,* Buenos Aires, Paidós, 1979.

Etkin, J., y Schvarstein, L.: *Identidad de las organizaciones,* Buenos Aires, Paidós, 1992.

Fernández, A. M.: *El campo grupal,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.

Freud, S.: *El malestar en la cultura, O.C.,* Buenos Aires, Amorrortu, t. 21.

Grimberg; Sor; Bianchedi: *Introducción a las ideas de Bion,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.

Kaës, R.: *Crisis, ruptura y superación,* Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1979.

—: *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1989.

Kononovich, B.: *La escena institucional,* Buenos Aires, Lugar Editorial, 1991.

Lapassade, G.: *Socioanálisis y potencial humano,* Buenos Aires, Gedisa, 1980.

Mendel, G.: *La sociedad no es una familia,* Buenos Aires, Paidós, 1993.

—: *Sociopsicoanálisis,* Buenos Aires, Amorrortu, 1972.

Selvini Palazzoli, M. y otros: *El mago sin magia,* Buenos Aires, Paidós, 1988.

Selvini Palazzoli, M. y otros: *Al frente de la organización,* Buenos Aires, Paidós, 1992.

Schlemenson, A.: *Análisis organizacional y empresa unipersonal,* Buenos Aires, Paidós, 1987.

6. CRISIS Y DRAMÁTICA DEL CAMBIO. AVANCES DE INVESTIGACIÓN SOBRE PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Lidia M. Fernández

INTRODUCCIÓN

En los términos genéricos de una primera aproximación, la palabra "crisis" ubicada en el campo de lo institucional alude sin duda a las condiciones o características de una situación de excepción en el transcurrir de la vida social.

El planteo de su *status* como noción –por consiguiente, medio e instrumento– para el análisis de materiales que se consideran producto de ese transcurrir se hace en general con la intención de aclarar:

- *en lo fenomenológico,* la índole de los hechos que se pueden codificar como crisis y en ellos las relaciones que los ubican en posición de antecedentes, núcleo dramático y consecuentes;
- *en lo referencial teórico,* el conjunto de conceptos con los que se procura dar cuenta del movimiento institucional, y dentro de ellos el papel o la función que puede jugar la noción de crisis;
- *en lo referencial técnico,* el conjunto de principios que pueden orientar el uso de esta noción al decidir el diagnóstico y desde él la intervención, y aquellos que permiten alertar sobre sus riesgos.

Por supuesto, la temática es muy amplia y excede el espacio de este trabajo. Sin embargo, es lo suficientemente importante en el campo actual de la educación como para intentar el planteo de algunas cuestiones que parecen cruciales.

Es un momento en el que –en condiciones de un cambio estructural global que provoca la extensión y el aumento de la pobreza, la

intensificación de las diferencias sociales y la violencia que generan la ostentación del lujo, la impunidad y la tergiversación de los significados desde los centros del poder social– las escuelas se ven reclamadas para alcanzar mejor calidad educativa con menos recursos.

He desarrollado en otros trabajos (Fernández y Kremenschvsky, 1990; Fernández, 1992 a y b, y 1994) las consecuencias sobre las dinámicas escolares de esta combinatoria; espacios institucionales sometidos a todas las formas de interacción que ocasiona el sufrimiento institucional (Kaës, 1989) y personas que encuentran oídos sordos a ese sufrimiento, lo que agrava el estado general de desesperanza hostil que signa vastas extensiones de nuestro intercambio social.

En una situación con estos signos, los grupos que inician un movimiento de recuperación y procuran generar las condiciones para una mejor vida institucional se ven sometidos a vicisitudes de alta dificultad, dado que desafían el orden social por lo menos en dos sentidos: reaccionan ante la pasividad y, con ella, la aceptación enajenada de modelos y estados de respuesta, y lo hacen proponiendo formas de vida y organización institucional que en muchos aspectos resultan contrainstitucionales. Su trabajo se convierte en testimonio de que "cosas imposibles son posibles" y sufre entonces los embates de todas las formas de recuperación, desde la destrucción por interrupción hasta el cambio de signo por cooptación.

En estos últimos años hemos tenido oportunidad de conocer muchas de estas experiencias y advertir que con frecuencia alarmante los proyectos de innovación no se ven preparados por un trabajo que contemple en profundidad estas difíciles condiciones. Tanto los grupos que los lideran como las poblaciones que deben recibir las innovaciones son escasamente atendidos en sus necesidades de desarrollo psicosocial, teniendo en cuenta las vicisitudes en las que se verán involucrados. Y esto, sobre todo, en los casos en que efectivamente los proyectos proponen cambios institucionales.

Las razones de esta omisión pueden ser múltiples, pero a mi juicio tienen fuerte apoyo en la falta de tradición que sufre el campo educativo respecto de enfoques psicosociales e institucionales. Esta falta desprotege a los actores de las experiencias y los compulsa a reemplazar con mística; fácil de derivar al dogmatismo, la rigidización y por último la fractura; el potencial operativo de una adecuada comprensión y un acertado tratamiento de la complejidad en que deben moverse.

Por añadidura, una infeliz difusión de la psicología social en aspectos banalizados del trabajo grupal ha provocado la intensificación reactiva a estos enfoques. La crítica oficial actual a la escuela como el "lugar donde se ha producido un vaciamiento de contenidos" junto a esa reacción ha llevado a muchos a suponer una relación causal entre la mirada a las dimensiones psicosociales –peor si la mirada se hace desde el psicoanálisis– y la desatención al tema de los contenidos. Así se ha aumentado con efectos fuertemente dañinos la omisión de la que hablo.[1]

En muchas ocasiones se hacen intentos de preparación –a veces haciendo fuertes inversiones en capacitación y sensibilización– pero el análisis muestra que las características y las dinámicas de la misma innovación en sus dimensiones institucionales permanecen sin considerar, o son consideradas en un nivel de simplificación casi absurda.[2] Las más de las veces quedan en un paquete confuso de cosas envueltas en concepciones implícitas: "Son temas de los que mejor no hablar porque no se van a entender", "van a provocar miedo" o "van a conmover la fe en la propuesta".

El aspecto más difícilmente incluido en los análisis es la índole crítica de las condiciones en que debe insertarse la innovación y los efectos de intensificación que ésta va a provocar, sobre todo si efectivamente está planteando cambios en componentes institucionales de las propuestas vigentes.

Es mi intención ofrecer en este trabajo un material que colabore con el pensamiento sobre estos asuntos. Como ya lo he reiterado en muchos otros, es demasiado alto hoy el sufrimiento institucional en los espacios educativos para que, por imprudencia o desestimación de la complejidad, agreguemos sufrimiento innecesario.

1. Probablemente se trata de explicaciones parcialmente útiles para entender ciertos fenómenos, pero que, tal como han sido usadas, pecan de simplificadoras, favoreciendo la dificultad para develar el conjunto de determinantes que concurren a ellos, y terminan facilitando su más acabado encubrimiento. Todas las explicaciones usadas desde los centros de poder técnico y académico (mucho más cuando surgen de figuras con ambos poderes) producen efectos de este tipo. Resulta indispensable que estas explicaciones sean puestas en cuestión para develar su uso y sus efectos y permitir un avance real en el análisis de los problemas que nos preocupan.

2. Gran parte de esta inadmisible simplificación se hace en nombre de "facilitar a las personas la comprensión de la teoría" o aludiendo a la "inconveniencia" o "inaplicabilidad" de ciertos tipos de análisis.

He tenido oportunidad de acompañar –desde 1984– varios proyectos genuinamente innovadores, y desde el lugar de consultor externo me vi exigida a sostener –en muy difíciles circunstancias– un espacio liberado para pensar y en él, a introducir herramientas que aumentaran la lucidez crítica del pensamiento y lo hicieran orientador de la acción colectiva; ambas, tareas profundamente complejas.

El dar cuenta de la experiencia de estos grupos requiere un trabajo más extenso que aquel en el que estoy comprometida. También lo es el detalle del encuadre y las estrategias de trabajo utilizadas en cada oportunidad y la evaluación de su potencial de elucidación y animación. Sin embargo, algunos resultados de avance de este trabajo pueden ser útiles ahora.

Ateniéndome al marco que fija el tema y su presentación tal como se enuncia al principio y con ese propósito, voy a describir algunos rasgos recurrentes en el surgimiento y la puesta en marcha de proyectos que dentro del sistema procuran instalar formas institucionales alternativas.

He organizado el trabajo en tres apartados. El primero está destinado a presentar muy sintéticamente el concepto de crisis en algunas notas de su evolución y estado que me parecen de interés; a plantear algunas ideas sobre fenómenos de crisis en los espacios educativos y también algunos rasgos de contexto que permiten significar este tipo de proyecto.

El segundo, el más extenso, dedicado a presentar avances del análisis de casos[3] desde esta perspectiva. El tercero, por último, ubicado para dar lugar a algunas reflexiones de índole metodológica y al planteo de algunos interrogantes que creo que merecen la pena.

Ha sido un esfuerzo importante para mí decidirme a presentar estas ideas, puesto que sin un avance mayor en los análisis en los que estoy trabajando las circunstancias actuales reclaman de los investigadores el máximo de disponibilidad para dar a conocer su trabajo, aun provisional y siempre inacabado.

3. Son casos trabajados fundamentalmente desde la cátedra Análisis Institucional de la Escuela en su programa de investigaciones Instituciones Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y en la práctica profesional. Sobre ellos he encarado un análisis comparativo que permitirá plantear un estudio destinado a profundizar las líneas de interpretación que de él resulten. Lo presentado aquí es un avance en algunas de ellas.

No podemos hacer menos, por otra parte, frente al esfuerzo con que tantos grupos en nuestro país, a pesar de la adversidad y a veces sólo con coraje, están logrando para sus alumnos que el mundo en el que viven sea efectivamente mejor.[4]

En todos los centros educativos que conforman la fuente de datos para este trabajo a pesar de vicisitudes e interrupciones han sucedido o están sucediendo experiencias que merecen ser conocidas. En todos ellos hay gente que debiera ser escuchada. Y son, seguramente, unos pocos de los que existen.

PLANTEO CONCEPTUAL

La noción de crisis y los acontecimientos sociales y psíquicos

Del latín *"crisis"* y del griego *"krisis"*, el *Diccionario de la Real Academia* define el término como un cambio considerable y súbito, ya favorable, ya adverso, que se efectúa en una enfermedad. También como el momento culminante y decisivo en un negocio grave y como la decisión o juicio hecho después del examen riguroso de un asunto.

El término proviene del campo de la medicina y aparece por primera vez en el *Tratado hipocrático de las enfermedades* aludiendo a un exacerbamiento o debilitamiento, una metamorfosis en otra dolencia o el fin. Luego ingresa al campo de las disciplinas sociales a través del uso que hace Tucídides en su relato de *La guerra del Peloponeso,* y con él la historia, hasta entonces narrada como mito o cuento, pasa a ser el detalle de hechos en los que el historiador –a la

4. Resulta imposible nombrar a todas las personas que al posibilitar el análisis de sus experiencias están aportando al avance del conocimiento sobre estos asuntos, en parte porque es difícil mencionarlas a todas y porque nuestro medio –aún renuente a un uso profundo de los enfoques institucionales– podría reaccionar en sentidos difíciles de prever. Seguramente lo que incluyo en el último punto de este trabajo puede resultar iluminador también de este aspecto.

En tanto, el reconocimiento que desearía hacer público debe quedar guardado en las reglas de la confidencialidad propias de estos trabajos. Son los mismos actores, en todo caso, los que tienen el poder de optar por identificarse *a partir de un relato propio,* para el cual espero que la presente conceptualización signifique un aporte. De hecho, ésta es otra forma más de devolución en el circuito de las intervenciones institucionales que conforman su sustento empírico.

manera del médico– pone un orden, encuentra antecedentes y consecuentes, halla puntos cruciales en los que los acontecimientos cambian de signo (Starn, 1979).

El avance produce, entonces, un cambio sustantivo que sólo va a ser retomado francamente en el siglo XIX, pero Tucídides agrega a él otro mérito que lo emparienta –sin saberlo– con el análisis institucional.

Gustador del relato dramatizado propio de los historiadores anteriores –en realidad, casi poetas– Tucídides ubica en él las situaciones que considera crisis dándoles la jerarquía de puntos clave del acontecer en los que se iluminaba la importancia, la significación, de hombres y acontecimientos, y en los que se dirimía –se resolvía– el conflicto entre fuerza antagónicas (provenientes de fenómenos, personas, grupos, pueblos).

A lo largo de la historia, el término parece haber pasado largos períodos de olvido, junto a largos períodos de utilización generalizada e inespecífica. De todos modos y en todos los campos –el del litigio jurídico, el del conflicto bélico, el de la lucha entre la enfermedad y la salud–, el término es utilizado para designar la intensidad de unos acontecimientos en los que se produce un cambio cualitativo de la situación preexistente. Se trata en todos sus usos de un concepto con el que se procura dar cuenta de un tipo de fenómenos vinculados al movimiento, acudiendo a un tipo de racionalidad que se encuentra en el análisis de los hechos mismos. El estudioso abandona con él la explicación mágica, mítica o religiosa y a la manera del médico busca la razón de los hechos, poniendo en ellos un orden temporal que le resulta sugerente.

Después de las múltiples restricciones y ampliaciones que impone el transcurrir histórico a la noción, en la actualidad, dice Morin (1979), nos enfrentamos a un concepto molar que alude a un conjunto de nociones:

- *la noción de perturbación y ausencia de solución:* se trata de acontecimientos, accidentes o anomalías externos que producen la sobrecarga del sujeto y lo enfrentan a situaciones que no puede resolver con las pautas habituales;
- *la idea de desorden e incertidumbre asociada a parálisis:* retroceden la estabilidad, las restricciones, los determinismos y avanzan la inestabilidad, el desorden, la incertidumbre.

- *la idea de bloqueo y desbloqueo:* quedan bloqueados los mecanismos que controlan los desvíos y, en cambio, se destraban las restricciones sobre los componentes y procesos constituyentes del sistema: aumentan las desviaciones, las características polémicas, los dobles vínculos. Se desencadenan movimientos de investigación y creación, pero también se genera gran cantidad de producción mítica e imaginaria investida de poder de solución;
- *la noción de transformación:* la acción ordenada está reprimida y hay condiciones favorables para la novedad;
- *la noción de contradicción y paradoja:* la crisis lleva en sí al mismo tiempo el potencial del retorno al statu quo; el potencial de la desintegración del sistema y el potencial del cambio.

Dentro del campo de las ciencia sociales, y atendiendo a la necesidad de dar cuenta de fenómenos vinculados a diferentes formas y amplitudes del movimiento o la dinámica social, la noción de crisis parece concentrar:

- significados ligados a las ideas de perturbación; conmoción, inestabilidad, agudización de tensiones, exacerbación;
- significados ligados a la elucidación, develación, desocultamiento, descubrimiento;
- significados ligados a las ideas de transformación, sacudimiento de lo viejo, salto cualitativo, progreso.

Las posturas críticas señalan la presencia latente de una ilusión en el uso del término. Correspondería a la ligazón que se establece entre la idea de crisis y la idea de mejoría, cuando se retoman los antiguos sentidos médicos del término y se adopta la concepción de que la crisis precipita la muerte de los elementos enfermos y por consiguiente salva la salud, favorece la innovación y posibilita el crecimiento.

Parece existir actualmente un acuerdo: aunque ambigua, la noción posee un valor operativo. Sin embargo, con respecto a este valor habría dos posiciones:

Para unos:

- la noción permite un avance clínico;
- ayuda a organizar los materiales históricos de un modo dinámico;

- permite dar cuenta de las perturbaciones en relación con el cambio y la novedad;
- supone la existencia de "no dichos" y su posible develación;
- permite identificar bifurcaciones que cambian el sentido de los acontecimientos;
- aumenta la capacidad de predicción.

Para otros:

- la noción propone un esquema interpretativo que ubica los determinantes de la perturbación en el interior de los procesos;
- oculta las causas externas que operan fragmentando los espacios interiores;
- encubre que el poder se vale de la generación de crisis para instaurarse.

Dentro del campo de las ciencias psicológicas el término alude en general al conjunto de efectos desorganizantes que aquellas conmociones de tipo social producen sobre la vida de los sujetos.

La simple consideración de las acepciones con que la *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales* (Robinson, 1968) caracteriza el término servirá para precisar esta significación:

1. punto de bifurcación en una secuencia de acontecimientos;
2. situación que mueve a la acción;
3. situación que amenaza la consecución de fines y objetivos;
4. situación decisiva;
5. situación resultante de la convergencia de acontecimientos;
6. situación que torna incierta la evaluación de las situaciones y la formulación de reacciones posibles;
7. situación que reduce la regularidad de acontecimientos y efectos;
8. situación que exaspera sentimientos de urgencia, estrés, angustia;
9. situación en la que no se cuenta con información adecuada para decidir;
10. situación en la que hay aumento de presión sobre los participantes;
11. situación en la que se modifican las relaciones entre partes;
12. situación en la que aumentan la tensiones.

El listado muestra que en la totalidad de las acepciones se alude a circunstancias excepcionales o que se han apartado de la regularidad de los hechos, y que en por lo menos cuatro de ellas se hace referencia directa a la forma en que los sujetos viven estas circunstancias. En esos casos la cualidad de la vivencia la vincula a tensión, desorganización del comportamiento, angustia, incertidumbre, dificultad para anticipar, amenaza en los proyectos. Sólo en un caso (situación que mueve a la acción) el impacto que se enuncia tiene un valor neutro.

El empleo de la noción, cuando se inserta en la explicación del comportamiento de las personas, se hace para dar cuenta de algún estado particular de quiebra o ruptura en la capacidad de organizar la relación con el medio. Es de interés ver esto con mayor detalle; por ese motivo tomaré las ideas centrales de algunos autores que me resultan de particular utilidad, pues permiten adentrarse en la dinámica de los procesos psicosociales que habitualmente quedan designados como críticos.

Sobre la base de una diferenciación entre catástrofe y crisis, René Thom sostiene el carácter subjetivo de la crisis. Mientras la catástrofe es un fenómeno visible, una ruptura, una discontinuidad observable, la crisis, dice, puede permanecer latente o disimulada. Es estéril buscar su definición en el nivel morfológico: "la crisis debe definirse en el nivel de la subjetividad", pues no existe sino ligada a un ser con conciencia. Hay crisis, dice Thom, cuando un sujeto sufre un estado de debilitamiento aparentemente inmotivado de sus mecanismos de regulación y *percibe* ese estado como una amenaza a su existencia.

Ubicada en el dominio de lo biológico, la crisis se presenta ya por falta de los objetos necesarios para la vida –o por abundancia y consecuente necesidad de elegir–, ya por algún tipo de "desmesura en la propia acción" que lleva al sujeto a hacerse consciente de mecanismos de regulación que hasta ese momento le pasaban inadvertidos (un exceso de movimiento que produce taquicardia, por ejemplo). En este sentido, la crisis tiene siempre un signo benéfico, pues permite al sujeto percibir sus puntos débiles y buscar mejores adaptaciones a la realidad de su ambiente. "No hay ninguna duda de que la crisis ha desempeñado un papel fundamental en la evolución biológica [...] para el individuo la crisis es una catástrofe psíquica que a menudo le permite evitar la catástrofe física o fisiológica que anuncia" (Thom, 1979).

Resultante de una pérdida de regulación y –por la posibilidad de

conciencia– señal de alarma que desencadena un movimiento defensivo; *dos nuevos sentidos* que se adscriben al término cuando la perspectiva se centra en el sujeto.

Vale preguntarse acerca de esta pérdida en la capacidad de regulación y sus características y condiciones.

La crisis, dice Kaës (1979) es una experiencia de ruptura en el transcurso de las cosas, *vivida* como una quiebra imprevista y masiva de los lazos que unen al sujeto con sus apoyaturas (el cuerpo, el grupo, sus identificaciones, el encuadre que recepta sus partes indiferenciadas). En general, aparece como una perturbación connotada amenazadoramente –se vive como una muerte– y en relación con una conmoción del ambiente. En ella el sujeto pierde o ve seriamente comprometida su capacidad de simbolizar –por ende, de pensar– y se encuentra en un estado de sumisión extrema, de necesidad imperiosa de continencia.

La desorganización proveniente de la liberación de aspectos sincréticos de la personalidad que invaden originando confusión y parálisis (Bleger, 1965, 1979) se vincula estrechamente a las características del ambiente, al grado de dinámica de los grupos e instituciones que constituyen el continente externo de los sujetos.

Algunos casos son ejemplos clásicos dentro de los estudios psicosociales de estos fenómenos: las vicisitudes de los migrantes; las que sufren los que son víctimas de catástrofes físicas o sociales y las que acaecen en circunstancias en que las normas y los modelos de referencia instituidos sufren modificación brusca.

En todos ellos el impacto crítico denuncia el fracaso de los "continentes" sociales (el grupo, la organización de pertenencia, las instituciones que regulan la vida social). El sujeto entra en crisis cuando, dice Kaës, estos continentes han dejado de serlo y no proveen a los individuos de soporte y apuntalamiento suficientes.

Cuando el continente en que hallamos a los individuos en crisis es una particular unidad institucional, la incapacidad de tomar en cuenta la realidad psíquica de los individuos –de funcionar como espacio de contención, conexión y transformación– se vincula –siempre para el mismo autor– a tres tipos de fallas: las relacionadas con las funciones contractuales que ligan al sujeto con la institución; las relacionadas con trabas que dificultan la posibilidad de realizar, y realizar bien, la tarea primaria, y las que tienen que ver con la instauración y el mantenimiento del espacio psíquico.

La institución ha dejado de ser confiable y los sujetos "tienen dificultad para restablecer por sí el apuntalamiento de una institución confiable" (Kaës, 1979).

En otros términos, la estructuración de una situación crítica encuentra al sujeto sin sus apoyaturas habituales y sin capacidad para organizar su comportamiento en un movimiento de recuperación que le permita reconstruirlas.

Esta condición de máxima indefensión es difícil de sobrellevar sin que provoque daños irreversibles. En buena parte de los casos –y a falta de condiciones genuinas de recuperación– los sujetos disponen de un repertorio de comportamientos –algunos de ellos, avalados culturalmente– que sirven para recuperar un cierto gobierno de la situación.

Entre ellos, la derivación a una estructuración conflictiva de la situación con localización de chivos emisarios es una de las más estudiadas. La introducción de la sospecha de intención hostil, dice Freud (1979), bipolariza las relaciones en la oposición amigo-enemigo y logra este efecto. La localización de la angustia, el desconcierto, el sufrimiento en definitiva en alguien o en algo externo provoca un inmediato efecto tranquilizador. Ubicado el supuesto causante del malestar, es posible, rápidamente, dirigir hacia él la hostilidad y hacerlo funcionar como depositario de los contenidos que desorganizan el comportamiento.

Con otro signo, el hallazgo de tramas de sostén transicionales (Kaës, 1979) permite el procesamiento de los contenidos críticos a través de un trabajo de duelo y recuperación (Schlemenson, 1987).

En síntesis, parece que nos hallamos frente a una noción utilizada en parte como herramienta para organizar una serie de hechos según una trama de sentidos y determinaciones que el investigador quiere destacar, y en parte como concepto cuyos referentes empíricos son el particular nexo de relación y determinación entre ciertos acontecimientos biológicos, naturales, sociales intersubjetivos o intrasubjetivos y la experiencia de quiebra o ruptura de la capacidad de un sujeto, un grupo o un colectivo institucional para seguir regulando su situación de vida.

En este último sentido, la noción de crisis resulta útil para dar cuenta de la potencia de ciertos fenómenos sociales –que no se muestran evidentemente disruptivos como las catástrofes– sobre la capacidad de respuesta organizada de los sujetos. El conocimiento del que

disponemos hoy sobre esos efectos permite llamar la atención –y por consiguiente anticipar– el desarrollo de proyectos y propuestas con los que se procura responder a condiciones difíciles.

Más aún –y a la manera de Tucídides– el relato que de las crisis hacen los que las viven en el espacio de grupos o instituciones opera como un analizador de alto poder. Ilumina frecuentemente aquellos núcleos dramáticos de la trama que los une –unos a otros y a cada uno con su mismidad y el grupo– constituyendo –en términos de Kaës– parte de las apoyaturas que justifican la pertenencia.

Las crisis en los espacios educativos

Vengo trabajando desde hace tiempo con una serie de ideas que resumen los que pueden considerarse rasgos idiosincrásicos de las organizaciones de la educación (Fernández, 1992a, 1992b). Se hace necesario puntualizar aquí algunas de ellas, aunque de un modo ultra somero, para precisar el sentido de los apartados que siguen.

Las organizaciones de la educación formal, las escuelas, son espacios que habitualmente y como parte de su naturaleza sufren las vicisitudes de intensos intercambios emocionales. Por un lado, los que vehiculizan la tarea de formación y se ven en un permanente trabajo alrededor del mantenimiento del significado que debe poseer el sufrimiento provocado por la socialización. Por otro, los cambios provocados por la fuerte activación de conflictivas vitales que –según la edad de los alumnos– funcionan al modo de organizadores privilegiados de sus tramas dramáticas. Por último, los que responden a una tensión estructuralmente instalada en su dinámica –con mucho mayor potencial conflictivo en épocas de mandato democrático–: los de la extensión o limitación o, dicho de otro modo, el de la aceptación o la exclusión.

Es probable que existan pocas organizaciones institucionales de carácter existencial (Enríquez, 1989) en las que el temor y la amenaza de exclusión tengan tan larga vigencia y estén jugados dramáticamente en cada momento del trayecto del sujeto, como las educativas. Con más fuerza, por supuesto, cuando se trata de escuelas que responden a mandatos explícitamente selectivos o cuando el sujeto pertenece a sectores sociales desfavorecidos y está en situación de mayor indefensión para responder a las exigencias de logro, pero

igualmente presentes en aquellas que se definen por los signos contrarios.

Resulta posible considerar, en el sentido del tema que nos ocupa, que las dinámicas en estas instituciones están signadas por un potencial crítico constante, siempre operante y posible de activar en diferentes circunstancias.

Las condiciones y los funcionamientos escolares en el caso de las escuelas ubicadas en condiciones desfavorecidas aumentan este riesgo.

Este potencial crítico está compuesto por un conjunto de tensiones que por su regularidad de presencia podemos considerar constitutivas y por consiguiente vinculadas a la idiosincrasia de la tarea misma de formación:

- la tensión que sufre el sujeto en formación por la operación de su propia intención y resistencia a la socialización y las que se agregan a ella con mayor o menor intensidad, según la etapa vital en la que el sujeto realiza su pertenencia institucional: las vinculadas a incorporar o rechazar; a mostrar u ocultar; a ver, saber u omitir; a denegar; a confiar o desconfiar; a lograr o fracasar;
- la tensión que sufre el maestro, enfrentado por una parte a actuar o resistir la violentación que necesariamente debe ejercer sobre su alumno, y por otra, a las que le provocan otras decisiones igualmente comprometidas (Enríquez, 1994), entre ellas una que funciona como problemática privilegiada en nuestras circunstancias sociales: acceder o negarse a entregar su saber y generar un rival;
- las tensiones consecuentes en la relación maestro-alumno expresadas a través de algunas disyuntivas privilegiadas: libertad *versus* control; credibilidad *versus* desconfianza; ayuda *versus* obstaculización.

En rigor, estos espacios requieren estructuras que refuercen el encuadre (Bleger, 1979) capaz de contener la turbulencia emocional. La consistencia de la organización con los guiones culturales[5] que legiti-

5. Conceptualizándolos como construcciones reguladoras de la asignación de significados, he caracterizado los guiones mítico y utópico a partir de la tesis que cada uno propone como proyecto y considerando como dimensiones: a) la concepción del conocimiento, el camino de acceso y los logros; b) las características del espacio externo, el espacio interno y el espacio de referencia; c) el tiempo de orientación; d) la misión; e) la tarea primordial; f) los personajes y sus relaciones; g) el ingreso; h) la socialización, el aprendizaje; i) la enseñanza; j) el desvío, el error y el

man el valor de la transformación y que garantizan la bondad de los propósitos por los que se produce la inevitable violentación configuran puntos clave en la constitución de ese refuerzo. Aparentemente sólo por la credibilidad de los valores que el guión cultural presta al modelo institucional es posible la atribución de sentido al sufrimiento ocasionado por aquellas tensiones y la liberación de un espacio de protección para pensar, enseñar y aprender.

Cuando aquella credibilidad entra en cuestión, cuando el modelo institucional de hacer las cosas se muestra incoherente con esos valores o cuando los resultados que se obtienen no los expresan, la institución pierde capacidad para ofrecer significado (y continencia), las tensiones se intensifican y su potencial crítico opera sobre el espacio institucional provocando organizaciones defensivas, y, si ellas fracasan, la devastación o el estallido.[6]

---

fracaso; k) las bases de la acción; l) las relaciones con el afuera y las transacciones internas; ll) los recursos con que se legitima el sufrimiento de la formación (para el formador y el sujeto que se forma; m) la solución al problema de la exclusión y n) el tipo de riesgos previstos y defensas propuestas.

Esta caracterización se completa con la descripción de los dos modelos en vigencia, que expresan más adecuadamente estos guiones: las "escuelas cenáculo" y las "escuelas cruzada". Ya en los modelos muestro la forma como los guiones dan sentido al modo como se definen la ubicación, el espacio, el tiempo, los fines, las normas y el control, las tareas, los recursos, el tema de la autoridad y el poder; los resultados y el funcionamiento psicosocial considerado óptimo.

La conceptualización es ilustrada con los datos de una investigación sobre cátedras universitarias (Fernández, 1994, cap. IV, págs. 152 a 188).

6. Un estudio sobre casos ha permitido discriminar en la historia institucional seis períodos que se reiteran y presentan las que propuse como crisis naturales: a) la fundación; b) la puesta en marcha y la primera crisis (entre 2 y 3 años), replanteo de propósito y desilusión; c) período de exploración/segunda crisis (entre 5 y 7 años): primeros egresados, duelo por la "pequeña" institución, pérdida de elementos psicofamiliares; d) afianzamiento (10 y 15 años), crecimiento cuantitativo, reorganización, cuestionamiento a las acciones poco sistemáticas; e) consolidación/cuarta crisis (entre 20 y 25 años), pérdida de fundadores, duelo/redefinición de fuerzas. Lucha por la herencia; f) diversificación. Sobre estos períodos se han instalado momentos críticos especiales provocados por los acontecimientos sociopolíticos que operan sobre las memorias colectivas organizando el pasado en tres momentos: el prehistórico, evocado con nostalgia por estar fuertemente idealizado; el pasado anterior temido, mencionado tangencialmente, asociado al descontrol; el generalmente ubicable en la década del 70, el pasado reciente omitido (período de la última dictadura) y el presente, que se inicia en el '84. En la historia así estructurada, cada institución del estudio daba cuenta además de circunstancias y crisis particulares.

La situación actual y los proyectos que nos ocupan

Una combinatoria de variables hace posible definir la situación actual de las escuelas como una en la que ha ocurrido la conmoción profunda de los patrones de asignación de sentido.

Los espacios escolares sufren la múltiple expresión de la dramática social en condiciones de escasez de recursos y de respuestas técnicas y psicosociales. Son espacios estructuralmente pobres en todas las dimensiones de la tarea para responder a los efectos de una violencia que los centros de poder ejercen de forma creciente sobre las poblaciones.

Además, soportan la exigencia de mejorar la calidad de su trabajo, y al mismo tiempo son fuerte e indiscriminadamente cuestionadas en su conocimiento. La crítica que emana de los centros de poder técnico invalida las culturas del trabajo y la seguridad que éstas ofrecían, y en muchos casos provoca su quiebra.

En este panorama la circulación del juicio "Hay perturbaciones porque la escuela está en crisis" tiene un efecto obturante. Del modo como lo señalan las posiciones críticas, lleva a silenciar el sufrimiento institucional y, sobre todo, a no disponer de escucha para lo que este sufrimiento dice del sufrimiento social que lo provoca. En general, el juicio se acompaña con la difusión de un diagnóstico de causas y el privilegio de algún tipo de solución. En este momento, por ejemplo, la presentación del "vaciamiento de contenidos" como diagnóstico y la insistencia en "la capacitación de los docentes" como la solución, no acompañadas por una escucha y atención real a ambos sufrimientos, potencian la obturación y el encubrimiento.

Las brutales condiciones de inseguridad que sufren los sectores sociales a los que pertenecen los educadores permiten una presión mayor hacia la aceptación sumisa de este sufrimiento: la pérdida de empleo está presente como un peligro real, una angustia de muerte, que compulsa a aceptar el vaciamiento de contenidos, como proble-

---

Se trata de análisis diagnósticos (del tipo "estados de situación institucional") en los que se incluyó sistemáticamente la reconstrucción de la historia a través de entrevistas y análisis de documentos y producciones culturales que fueron realizados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en la cátedra citada, y, aunque no se trata de estudios de verificación, sus resultados sirven como marco hipotético para el análisis. Véase mayor detalle en Fernández, L. M. (1988 y 1994).

ma, la capacitación como la solución y la obediencia como única respuesta. El discurso oficial silencia el impacto de las políticas de ajuste sobre las poblaciones que atiende la escuela, sobre los educadores y sobre las dinámicas escolares, y en la profunda situación de indefensión (Kaës, 1979) que genera la crisis los que, desde el poder técnico, dicen el discurso y ofrecen las respuestas quedan investidos de poder auxiliador y desde ese investimiento cierran el círculo de la violencia social.

Los proyectos que nos ocupan en este artículo son –o han sido, según su momento histórico– alternativos en doble sentido. Por una parte, son proyectos que procuran generar un espacio institucional de formación y de participación que es efectivamente diferente –muchas veces de signo opuesto– del espacio convencional. Por otra, en el planteo de su mismo modelo –cuando no explícitamente– muestran su punto de partida en diagnósticos alternativos al de los discursos oficiales.

Sin embargo, todos ellos surgen y se desarrollan dentro del sistema, en los márgenes de libertad que éste ofrece y, casi siempre, fundándose en el discurso explícito de sus fines formales *convocan a alcanzar esos fines para poblaciones que sufren, aunque en diferentes grados, franca marginación social.*

Son proyectos que a poco de andar y –es una de las hipótesis– justamente por estos rasgos alternativos, sufren las vicisitudes de los movimientos desviantes: generan fuerte resistencia, son hostilizados, originan críticas y desconfianzas.

Muchas veces y con diferentes argumentos, son interrumpidos abruptamente. Otras, son sostenidos con ingentes sacrificios de las personas que los llevan adelante. Las más, presentan en la breve historia de sus dos o tres primeros años, el trauma de la pérdida abrupta de sus fundadores, y en todas, desde su gestación, dan cuenta de una vida convulsionada desde afuera y desde adentro por hechos característicos de las situaciones de crisis.

En definitiva, puede decirse que se trata de proyectos que emergen en situaciones críticas como parte de un movimiento de recuperación de la institución escolar como tal y en su –profundamente conmovida– capacidad formadora, pero que por proponer un modelo alternativo de hacer las cosas y por la población a la que explícitamente quieren servir promueven de hecho nuevas formas de definir su función social.

Signados por esta contextualización institucional, las personas que los llevan adelante *sufren intensamente* condiciones de inseguridad provenientes de tres fuentes:

- la dinámica del grupo en su vínculo con el proyecto (en sus fines y su modelo y en sí mismo como objeto) y en la trama de relaciones que se generan para llevarlo adelante;
- la dinámica de la relación con el contexto institucional de inserción del que el proyecto se desvía para demostrar que es capaz de una salvación demandada por unos y rechazada por otros;
- la dinámica de la relación con el medio social externo en quien este proyecto debe demostrar que es respuesta válida a una demanda de satisfacción pendiente.

El espacio institucional que queda generado en estas condiciones somete a las personas a una particular cualidad de la vivencia. Muy semejante –según sus descripciones– a la de los estados de alerta que prenuncian un peligro o pérdida de control sobre la organización interna.

En términos generales, y en vinculación con esto último, la intensidad con que se viven los procesos se convierte para el analista en indicador de significados que requieren elucidación especial.

El espacio de este trabajo impide entrar en detalle sobre otras características de estos casos; esto es, en parte, una limitación para el lector, y en parte una ventaja. El análisis que presento en el apartado que sigue se beneficia de esta presentación escueta, pues en ella he marcado lo que para este analista ha sido pregnante y ha orientado –y entonces relativiza– su análisis.

En el apartado 3, aunque de otro modo, lo que aquí ha sido pregnancia va a permitir resignificar el análisis para proponer una línea de reflexión posible que me interesa fuertemente poner a consideración.

LOS FENÓMENOS. AVANCES DE UNA PROPUESTA INTERPRETATIVA

Lejos todavía de poder hacer una presentación comparativa sistemática del conjunto de casos que me sirven de referencia empírica,

voy a exponer algunos hechos que se presentan con recurrencia significativa en el tiempo de iniciación de estos proyectos, para luego volver al concepto de crisis y ver cómo ilumina esos hechos.[7]

Para ordenar los hechos sobre los que deseo llamar la atención he considerado la iniciación institucional como un período, y dentro de él cuatro momentos que se diferencian por organizarse alrededor de una tarea institucional prioritaria:

El período de iniciación

Momentos	*Tarea prioritaria*
El surgimiento	La convocatoria
La fundación	La elaboración del modelo fundacional
La puesta en marcha	La concreción del modelo fundacional
La primera crisis	Reformulación del proyecto

A lo largo del desarrollo que sigue procuraré mostrar algunas de las condiciones y vicisitudes que se presentan con mayor frecuencia en cada uno de esos momentos, y las formas como cada una de estas tareas prioritarias quedan vinculadas a la generación de rasgos de la cultura y el estilo institucionales. Al tratar de dar cuenta de esa vinculación me ha resultado útil discriminar la información describiendo los fenómenos y sus relaciones de sentido, tal como aparecen al describir por un lado áreas cruciales y puntos críticos de acción en las dimensiones técnicas, y por otro núcleo, temas y riesgos en las dimensiones de la dramática.

7. Se ha elegido ese período porque en él se producen la mayor parte de las pérdidas e interrupciones de estos proyectos: muchas de ellas porque el sistema no puede incorporar sus rasgos alternativos; otras porque la compleja dinámica no puede ser contenida, en parte por su misma complejidad, en parte por falta de las anticipaciones suficientes. Merece, entonces, aportar con los datos que tengamos para mejorar la posibilidad de anticipar.

Luego de esta tarea sistemática, he procurado dar cuenta del devenir dramático de los fenómenos (valga la redundancia) a través de un ordenamiento secuencial.

Ex profeso he dejado para la última parte el puntualizar algunos datos que caracterizan estos proyectos en algunas de sus singularidades. Deseo que los fenómenos que voy a describir aparezcan por el momento en aquello en que se asemejan para que resulte más significativa la significación que les atribuyo.

Al concretizar parte de esa singularidad, podré retomar de modo central la noción de crisis para proponer algunas hipótesis que creo deben ser profundamente consideradas.

Durante todo el desarrollo la conceptualización general sobre la crisis me ha servido –dada la índole del material abordado– como herramienta interpretativa y referencia permanente.

El surgimiento

El surgimiento de un proyecto educativo de esta índole supone la diferenciación y especialización de un espacio institucional del cual discriminaremos algunos componentes:

- En el medio social existe un conjunto de necesidades que son vividas intensamente por algún sector de la población. De algún modo –explícito o implícito– la educación se liga a esas necesidades.
- También existe como parte de la cultura un conjunto de significados míticos y utópicos ligados a los aspectos conservadores y transgresores cuya combinación y predominancia resultarán característicos y en alguna medida definitorios para la emergencia y las vicisitudes del proyecto.

He expuesto en otros trabajos (Fernández, 1994) el material proporcionado por varias investigaciones acerca de guiones dramáticos disponibles en nuestra cultura para orientar la definición de proyectos educativos. Los guiones míticos o utópicos se definen seguramente en relación con estos componentes de la cultura general ofreciendo el espacio educativo como el medio para reeditar el pasado o construir un futuro del que se esperan promesas especiales.[8]

8. Véase nota 5 al pie de la página 195. También Kaës, 1977, y Fernández, 1994.

• En este medio, de alguna forma sujeto a una intensificación de aquellas necesidades, algún grupo las oye y convierte su satisfacción en proyecto, al mismo tiempo que se propone como intérprete privilegiado de esas necesidades y como garante de su satisfacción.

• En general el proyecto que este grupo formula sostiene una tesis que encierra un desafío enlazado con los componentes míticos y utópicos de la cultura (es posible lograr un "imposible", es posible traer el pasado al presente, o concretar el futuro deseado o –más aún– construir un futuro en el que el pasado pueda brillar como la Tierra Prometida). También propone un modelo, una forma de "hacer bien" las cosas. Este modelo es al mismo tiempo: la señalización del camino que se habrá de recorrer, y una propuesta de valores y significados con los que dar sentido al sacrificio y al esfuerzo que demandará el proyecto y con los que, de hecho, se protegerán el ingreso y la pertenencia.

• Habitualmente, el grupo convocante tiene rasgos que lo hacen sensible para oír y codificar las necesidades y deseoso de formular y sostener un proyecto que tenga por meta darles respuesta. Al mismo tiempo, y seguramente por los dos rasgos anteriores, el grupo queda disponible para recibir investiduras de carácter heroico. Algunos –más o menos, según la circunstancia–, responden a la convocatoria aunque con una respuesta no exenta de turbulencia (cuando no en cada sujeto, sí en subgrupos del conjunto que la ha escuchado).

Para comprender el fenómeno de la convocatoria de tipo heroico deben tenerse en cuenta, por una parte, las dificultades y falta de recursos en que se mueven estos grupos; el carácter de innovación (y cuestionamiento más o menos explícito a la forma como se vienen haciendo las cosas) con que se caracteriza el proyecto, y, por otra, la especial exacerbación con que se presentan en ellos los rasgos habituales de los educadores, en especial –dada la realidad a la que tratan de responder– aquellos que los muestran con un importante poder para reparar lo que está mal, y luchar por un mundo mejor.[9]

9. E. Enríquez, en su trabajo "Perfiles de formadores. Breve galería de contramodelos", describe ocho modelos de referencia que coexisten en el nivel de la fantasía y dan a la tarea de formación un aspecto exaltante, siempre inquietante y a veces decepcionante. En ellos, dice el autor, está presente la marca del deseo de omnipotencia y de vida, y la del deseo y temor a la impotencia y la muerte de los que emana la fascinación de esta tarea; el dar buena forma (ser formador) el curar y

Una cualidad adicional que está presente por lo menos en alguno de sus miembros es la capacidad de diseñar el futuro esperado a la manera en que se narra una historia o se dibuja un boceto. Del relato –y tal vez porque en general estos gestores participan en su estilo comunicacional de componentes épicos (Liberman, 1962)– surge para los escuchas una especial fascinación que puede resultar atractiva, irresistible o repelente, pero que no puede ser omitida.

Es posible pensar que en la dinámica que ella provoca –emparentada con la seducción y sus fantasías asociadas– estén los primeros núcleos de los intensos sentimientos de sentido contrario que despiertan estas personas.

En nuestro medio –probablemente en relación directa con la situación social general y sobre todo cuando la implementación del proyecto goza de recursos especiales– los iniciadores despiertan gran desconfianza y son sometidos a una observación atenta. En este control –ya en acto o como amenaza– se encuentra frecuentemente la fantasía de un reencuentro deseado y terrorífico con fuerzas de carácter revolucionario. En este sentido, la última experiencia autoritaria vivida en la Argentina ha dejado un daño social y psíquico irreversible. El castigo brutal con que el terrorismo de Estado penó no sólo la acción sino el solo pensamiento y deseo de cambio social está vívidamente presente –si no en la memoria– sí en la reacción a todo acontecimiento que rompa la pasividad frente al sufrimiento institucional y social. Configura un nivel de significados más o menos explícitos pero siempre presente en este tipo de experiencias. El análisis no debe caer en la trampa de desconocerlos.

---

restaurar (ser terapeuta), el alumbrar y hacer emerger (ser partero), el interpretar y hacer tomar conciencia (ser analista), el hacer actuar, cambiar, movilizar (ser militante), el consagrarse, hacerse cargo, salvar (ser reparador), el liberar de tabúes y prohibiciones (ser transgresor), el esforzarse por volver loco al otro (el destructor), constituyen una trama de sentido que, por la importante ampliación que experimentan las tareas educativas en la sociedad actual, pone al formador no avisado en peligro de aumentar la mistificación de que el esfuerzo de renovar la humanidad desencadene una violencia mayor. Y esto en la medida en que estas orientaciones inconscientes o racionalizadas por ideologías que las justifican operan seduciendo y aumentando la indefensión de los sujetos. Probablemente una investigación específica permitiría encontrar en la desconfianza y temor frente a estos gestores heroicos la captación de este nivel motivacional profundo (Documento traducido por C. Botinelli. Producido por la Carrera de Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).

En un nivel más superficial, si se quiere junto al deseo de "creer a ciegas" proveniente de la indefensión provocada por la crisis, está también la sospecha sobre los motivos y las intenciones. El temor que he encontrado más frecuentemente es el de ser objeto de manipuleo en función de intereses particulares.

Ya en 1958, en su análisis pionero de encuadres de intervención, Lippit, Watson y Westley llamaban la atención sobre fenómenos semejantes de las poblaciones respecto a los agentes de cambio y los atribuían a la poca credibilidad que lograban las motivaciones altruistas.

Seguramente en épocas –como la que atravesamos– en que el espacio público está invadido por denuncias de corrupción, comportamientos semidelictivos, primacía del interés particular sobre el colectivo, esta incredulidad y esta suspicacia estén más disponibles y expliquen el carácter que asumen las primeras relaciones con –justamente– aquellos gestores a los que se percibe con mayor involucración en el proyecto.

Quiero señalar con esto que el poder de hacer (Mendel, 1977) que muestran estos grupos los hace potenciales héroes y potenciales villanos a los ojos de las poblaciones que optan por seguirlos o rechazarlos. El vínculo entre ambos términos es ambivalente y esa cualidad se exacerba en contextos donde están más activos los rasgos críticos.

La indefensión que experimentan las personas en una situación que viven crítica las hace proclives –como señala Kaës– a un seguimiento sumiso de aquellos en los que hallan promesa de continente. Los grupos convocantes que nos ocupan ofrecen implícitamente esa promesa, pues proponen un proyecto, y con él la reconstitución de la fe en la recuperación del poder para regular las situaciones amenazantes.

La participación misma en el proyecto puede adquirir la función de experiencia transicional que permite recuperar parte de las apoyaturas perdidas. En mi observación, este tipo de proyectos ofrece a las personas la oportunidad de establecer nuevos contratos con la institución educativa. En espacios institucionales devastados de sentido[10] la

10. Puede verse una caracterización de los espacios escolares devastados en Fernández, L., 1992 b y 1994: Parte segunda, *Dinámicas institucionales en situaciones críticas,* parágrafo: "El fracaso del funcionamiento defensivo sin recuperación institucional". Parágrafo 5. "La gente inicia un proceso de recuperación".

posibilidad de estar en un proyecto que sí lo tiene vuelve a acordar significado a la actualidad profesional y desde ella justifica la elección –y las ilusiones– hechas en el pasado.

En general, el proyecto da cuerpo y sentido, y además posibilita la constitución de un grupo-continente. Todo sucede como si en medio de una realidad hostil de la que nada se esperaba apareciera un arca de salvación.[11]

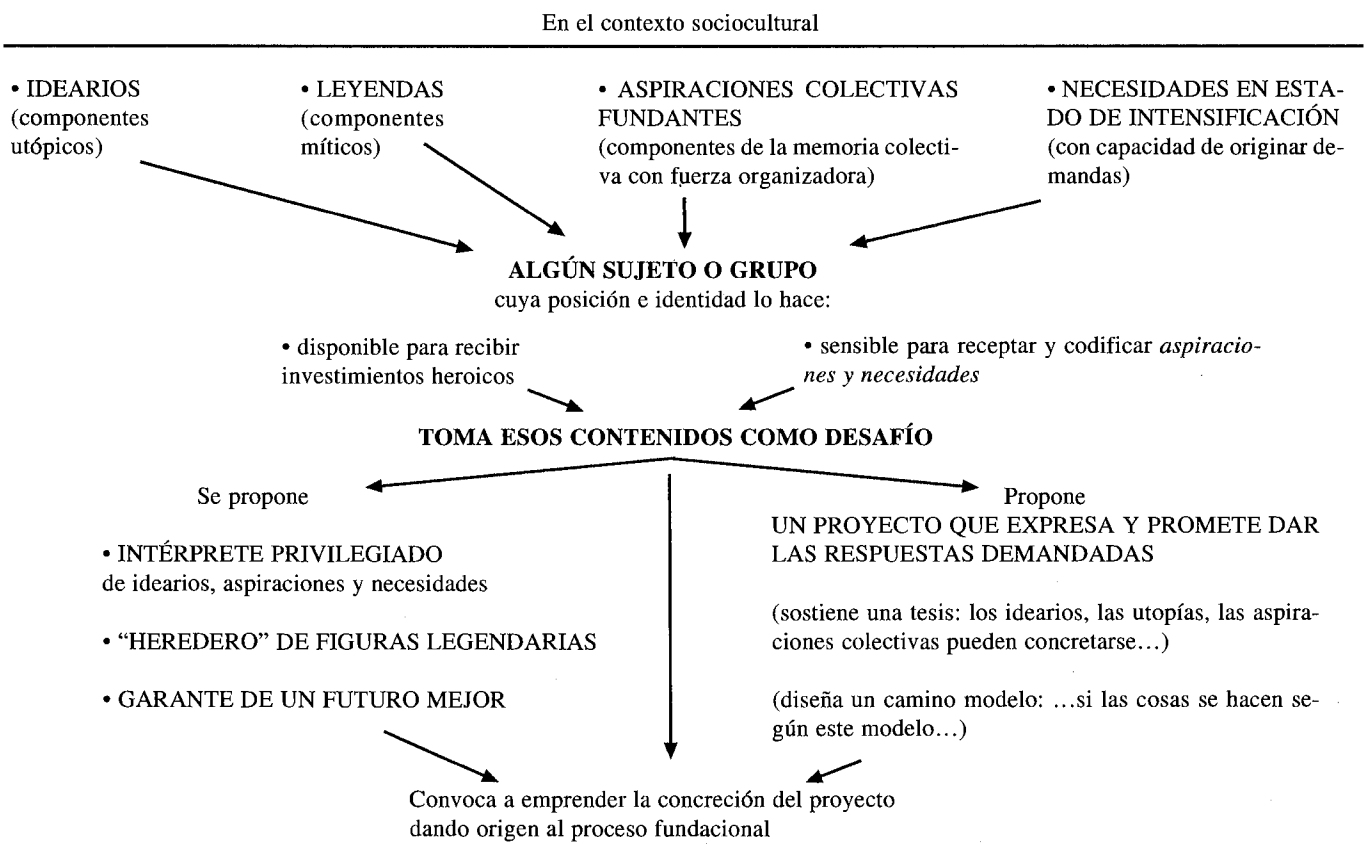
Con esta significación profunda, el deseo de estar, el temor a quedar excluido, el odio y la envidia de los que quedan afuera, el miedo a no responder –todos fenómenos habituales que luego serán más comentados– no debieran sorprendernos.

La misma imagen del arca salvadora se erige como la expresión de la contradicción más candente de las instituciones educativas y, sobre todo, de aquellas que en su proyecto proponen demostrar que es posible una educación para todos. En seguida veremos que este hecho funciona como núcleo dramático de las etapas de creación y como organizador de muchas de las fuerzas de oposición y defensa de este tipo de proyectos.

El sencillo esquema de la página siguiente me va a servir para sintetizar lo dicho hasta aquí.

11. En un caso estudiado en 1988, la escuela, creada con el propósito explícito de tomar a estudiantes desechados por otras escuelas y sacarlos adelante, era nombrada (por los de adentro y los de afuera) el "Arca de Noé". La alusión se hacía como chanza y se refería explícitamente a un "lugar lleno de animales". Quedaba sin decir el sentido salvador que encerraba el nombre.

Sobre el surgimiento del proyecto



La fundación

La convocatoria fue escuchada, y la acción del *grupo prefundador* puso en visible movimiento el proceso de origen institucional. Es posible discriminar –en los casos en los cuales me baso– por lo menos tres componentes dinámicos (casi subprocesos) y una dramática nuclear.

En su esfuerzo por dar origen, el *grupo prefundador* y sus primeros adherentes (el *grupo fundador*) deben transitar tres caminos: el de la ruptura con el pasado y el enlace de la acción con el futuro; el de la fijación de puntos de apoyo y seguridad que garanticen el tiempo de concreción; el de la efectiva fundación y puesta en marcha.

Durante este tiempo una tarea se convierte en desafío principal y pone a prueba al grupo. El proyecto como convocatoria debe convertirse en un modelo fundacional que en sí sea la demostración clara de la ruptura con el pasado y el enlace con el futuro prometido. En general esta tarea –que se traduce en los primeros documentos escritos– se hace con una impregnación mística que impide discriminar la ilusión de lo posible. En realidad, en su primera concreción, que implica siempre una propuesta de organización institucional y un currículo, el grupo escribe la utopía que lo convoca y sienta la base de un mandato de exigencia que funciona como el primer motor de peligro institucional.

Es habitual que las etapas de la creación transcurran en un ambiente poblado de dificultades que amenaza la efectivización del nacimiento, y que esto, inadvertidamente, lleve a aumentar el carácter ilusorio del modelo fundacional en la intención de hacerlo más deseable, más difícil de desechar, más imprescindible.

La "escritura" se acompaña o se hace paralela –se ocupan las mismas personas o ellas se dividen estas funciones– a una serie de negociaciones tendientes a establecer puntos de seguridad para el proyecto. Estos puntos son tanto externos como internos. Es necesario lograr los márgenes de libertad organizacional que permitan esta concreción y también los niveles de adhesión interna que garanticen su puesta en marcha.

Como el modelo que se escribe es siempre intensamente ambicioso –de otro modo, "resultaría poco convincente" y "no mostraría realmente la profundidad del cambio propuesto"– tanto afuera como adentro arrecian el temor y la incertidumbre.

En relación con esto desearía señalar especialmente dos aspectos.

En la mayor parte de los casos, *el grupo fundador* –los prefundadores y sus primeros adherentes– incrementa por su propia dinámica las condiciones críticas de la fundación. En su propuesta, en el dibujo del futuro, en la concreción escrita del proyecto se hace un esfuerzo por mostrar el carácter innovador y la fuerte ruptura con lo pasado. En esa misma proporción de ruptura imaginaria genera para sí mismo una situación desprovista de posibles referencias. Inicia un camino que muchas veces resulta despojado de todos los elementos que en la experiencia de cada uno pueden ofrecer seguridad y, al modo de Hernán Cortés al quemar sus naves, hace una renuncia expresa de su propio pasado (su experiencia, la cultura del trabajo aprendida en su práctica), reniega de él y se enfrenta con un camino plagado de peligros.

Efectivamente, crea para sí –tal vez con el significado de un primer sacrificio ritual– la necesidad de una renuncia a la identidad anterior y el mandato de un nacimiento. En consecuencia –no buscada pero sí inevitable–, el pasado interior –hecho de hábitos, juicios, valores y criterios– se convierte en el primero y más peligroso enemigo. De entrada nadie es confiable, no existe seguridad ni siquiera en uno mismo.[12]

Los primeros tiempos –mientras el proyecto no se ha puesto en marcha– las dificultades que esto va a acarrear no parecen posibles de prever. En el nivel de la proyección y de los planes, la discusión y el intercambio resultan apasionantes y allanan las dificultades. El intenso clima de la creación no permite pensar. Más aún, el que pudiera pensar en este sentido sería acallado, pues el momento no deja lugar a la duda y su efecto debilitante.

12. En los fundamentos de un proyecto destinado a cambiar la formación de maestros en aspectos que se consideran sustantivos, se habla de la necesidad de "estar atentos a las mil formas en que el enemigo agazapado en los jóvenes maestros los hace olvidar"; se refieren a lo aprendido en el profesorado que, según el proyecto, debe servir para luchar contra las viejas formas de enseñanza y transformar la escuela. En una entrevista dice una profesora durante el primer año de vida de un proyecto fuertemente innovador: "El peor enemigo es uno, uno con sus viejos hábitos; ¡resulta agotador!". Una antigua directora a quien convocan a un cambio "constructivista" dice en voz muy baja y acercándose a mí –aunque estamos solas–: "Y... qué querés que te diga... Nosotras somos conductistas, nos formamos así... Lo hemos mamado, es difícil luchar contra eso...".

Por otra parte, el medio externo ofrece amenazas disponibles para acallar las propias dudas.

El medio institucional desde el que se diferencia el proyecto está conmocionado por los preparativos de la fundación.

Como estos proyectos se originan dentro del sistema y –como se planteó al principio– tienen como objetivos parte de los que son propuestos formalmente, es obvio que no surgen sin el apoyo y a veces el liderazgo de personas con un grado importante de poder institucional o con gran capacidad de negociación. Esto determina dos condiciones clave en el transcurrir de estas experiencias. Por una parte, y aunque la iniciativa se haya autogenerado en algún grupo o unidad institucional en forma espontánea, el nacimiento, la fundación, están "atados" al destino de una gestión política y, por consiguiente, se ven apremiados por los "tiempos de esa gestión". Por otra parte, por ese mismo hecho tienden a ser protegidos con medidas especiales con las que se los quiere asegurar de esa transitoriedad.

Ambas cosas no resultan del todo claras si no incluimos un rasgo que viene presentando la vida política del sector educativo en nuestro país, responsable de buena parte de los inconvenientes que sufren estas experiencias. Me refiero a la inestabilidad de los funcionarios con capacidad de decisión, a su cambio a causa de las diferentes vicisitudes del movimiento interno del partido gobernante y, por supuesto, de los cambios de partido y la tendencia –aun en gestiones muy breves– a detener los proyectos comenzados o en marcha para volver a empezar: a veces para iniciar procesos de signo contrario; las más, para recambiar las personas en función de criterios ajenos a sus capacidades profesionales.

Respondiendo a estas y probablemente otras características, cuando un funcionario decide apoyar o generar un proyecto innovador se ve inmerso en la misma sensación de apremio y amenaza que ya he señalado. La vida de la propuesta se sabe desprotegida. Una larguísima lista de graves interrupciones casi no asombra en un país con 30 años de interrupción de facto en su vida política, pero sí opera provocando un aumento de los sentimientos de incertidumbre y tensión.

A falta de un adecuado trabajo de preparación –que involucre tanto a los que deben llevar adelante el proyecto como a aquellos que son destinatarios–, se deciden una serie de medidas "protectoras" que en la práctica aumentan la inestabilidad del proyecto:

• La innovación se aísla de la estructura del sistema. Se la "saca" de la influencia de personas que están en la línea jerárquica (habitualmente esto se hace respecto de los supervisores, cuya posición se considera institucionalmente conservadora), con la idea de protegerla de la burocratización y el control. En realidad éstos se intensifican, y de este modo se genera un frente de ataque interno cuando no lo había.

Efectivamente, puesta la innovación en manos de equipos ajenos al sistema (consultores o equipos contratados al efecto) o de grupos en situación excepcional (en comisión en la unidad central o bajo reglamentación especial como "escuela experimental", por ejemplo, fuera del ámbito de decisión de las posiciones de las que hubiera debido depender), su mera existencia se erige como una descalificación, a veces una verdadera afrenta, para las personas que pueden mostrar una hoja de vida dentro del sistema. Automáticamente, el éxito del proyecto queda significado como la prueba de esa descalificación ("el proyecto hace lo que antes no se pudo hacer"). Del mismo modo, su fracaso la refutaría. Así, la innovación queda a merced de sus propias fuerzas, pues sería ilusorio que esperara ayuda de sus futuras víctimas.

Es habitual que estos sectores desplazados de la posibilidad de intervenir en el proyecto, aislados como elementos que pueden contaminarlo o corromperlo, permanezcan en la observación o en el ataque activo, cumpliendo así la profecía que llevó a excluirlos.

• Se genera para el proyecto un espacio institucional cerrado, de absoluta protección (normas y recursos especiales concurren al artificio) y desde los sectores mismos que le dan origen o apoyo este espacio se diferencia al modo de una fortaleza. Afuera está el imaginario espacio enemigo del que defiende la fortaleza, adentro se da origen al mundo nuevo.[13]

Este movimiento aumenta la irritación de "los que están afuera" y la irritación se expresa frecuentemente con una fuerte crítica por los privilegios. El proyecto queda colocado así en el bando contrario al que se compone de "los que luchan desde la trinchera" y se ve expuesto a su hostilidad, envidia y combate ideológico.

13. Véase Fernández, L., 1994, parte segunda.

La existencia misma en un medio especial y el aislamiento que genera la oposición externa –provocada por la misma estrategia– intensifican los riesgos a que está sometido el grupo del proyecto: la intensificación de la omnipotencia, el incremento de los fenómenos paranoides, el pasaje a dinámicas militantes...

En síntesis, la etapa del nacimiento es un difícil proceso signado por estos fenómenos. Inmerso en el esfuerzo de generar el modelo fundacional y hacerlo atractivo para detener las críticas y resistencias externas, el grupo fundador olvida las más de las veces dos puntos cruciales: el trabajo preparatorio para la inserción del proyecto en el medio social y el trabajo interno de preparación de los equipos.

En muchas ocasiones esto se hace. Se organizan programas de capacitación interna y de información y sensibilización externa, pero el análisis muestra que las características y dinámicas de la misma innovación en sus dimensiones institucionales permanecen sin considerar. Entran en un paquete confuso de cosas sobre las que "es mejor no hablar" para que no haya pánico o no decaigan la fe y la fuerza.

Esta dinámica fue señalada ya por Bleger y Ulloa en la década del 60 en la consideración sobre el destino de silencio que corren las diferencias prehistóricas y su enquistamiento en núcleos preinstitucionales fallas sobre las que se vuelve en los posteriores momentos de crisis.

A esta altura del trabajo institucional, hay acuerdo en que en estos primeros tiempos se consolida el pacto de negación[14] que forma el sustento del contrato de los sujetos con la institución.

En el material de los casos en que me baso se hace silencio, se convierte en "no dicho" al mismo tiempo que, la debilidad de todos y cada uno, la duda sobre la validez del proyecto y sobre la fuerza del grupo para llevarlo adelante.

Aun cuando el origen se haga en tiempos de bonanza, mucho más cuando se constituye en épocas de escasez, el nacimiento institucional de un proyecto educativo de esta índole se da en la propuesta de un camino heroico que supone el silenciamiento de la debilidad y la duda.

14. Puede verse el trabajo de Kaës, 1989.

En suma, desde el momento del origen la necesidad de silenciar bloquea el pensamiento sobre sí –grupo y proyecto– en aquellos aspectos que pudieran invalidarlo o dar razones a la duda.

Desde el mismo instante de la creación, queda instalada una prohibición –la de pensar la institución– que en sí es la fuente de invalidación de la función educativa misma, por lo menos tal como la definen con énfasis la mayoría de los proyectos de los que nos estamos ocupando.[15]

Como consecuencia, igualmente decisiva, queda bloqueada o fuertemente perturbada la posibilidad de llevar adelante en forma genuina una serie de comportamientos que son parte habitual de estas propuestas y que dependen en buena medida de la capacidad institucional para pensar la dificultad que se instala en el núcleo de la pertenencia.

Como he señalado en otros trabajos, y en este libro trata Alicia Mezzano, en el momento de la creación formal –objeto siempre de un tipo de celebración que luego se recuerda– comienza la historia institucional. De algún modo, los actos inaugurales expresan la particular situación de transacción que el grupo fundador ha hecho con su medio institucional externo y su medio interno, así como el tipo de solución que ha dado a algunas contradicciones que le son constitutivas. Haya elaborado su modelo fundacional sobre el guión mítico o el guión utópico, la fundación propone un camino heroico y las vicisitudes de esta propuesta signan los primeros tiempos del trayecto.

La puesta en marcha: primera concreción del modelo fundacional y preparación de su replanteo

En las primeras etapas de la vida institucional, la tarea nuclear está absorbida por la de concretar el modelo fundacional. El grupo está apremiado por su capacidad para demostrar la tesis y probar que la forma propuesta es efectivamente una garantía.

15. La libertad, la solidaridad, el trabajo con otros, el respeto mutuo... son en general los valores que portan estos proyectos. La acción consecuente con esos valores está dificultada, obviamente, por las prohibiciones que señalamos.

Tratándose además de transitar un camino heroico, cada dificultad se vive como un obstáculo peligroso. En cada uno se juega la fortaleza de la juramentación y la vigencia del proyecto y su convocatoria. Desde el origen y en cada uno de los primeros actos, el grupo debe sortear la consumación del fracaso, pues cada fracaso rebate la tesis y desarticula el proyecto. Obviamente, la tensión de los primeros tiempos es muy alta y se acompaña en general por una doble impresión: cada momento es un doble o triple tiempo aumentado por la intensidad y el esfuerzo de la acción. A la vez, el tiempo se achica (no alcanza) y se acelera, aumentando la tensión y el apremio.

Por una parte, el grupo fundador necesita atender y resolver puntos críticos en áreas cruciales. Por otra, sufre los efectos de la dinámica heroica con que ha encarado los aspectos de innovación.

Trataré de presentar sucintamente los puntos más relevantes de este proceso, primero de un modo sistemático y luego procurando reconstruir –en líneas generales– la secuencia con que se llega a la primera crisis importante de la vida institucional.

La puesta en marcha exige la atención de puntos críticos en áreas cruciales. En el cuadro de la página siguiente podemos ver una síntesis de ellos.

La concreción del modelo fundacional exige dar una respuesta a estos puntos que resulte congruente con la visión y la promesa que sustenta el proyecto. Ésta es la laboriosa tarea de los primeros años de puesta en marcha.

En general, los primeros actos que debieran tener carácter experimental –y son transacciones entre lo deseable y lo que efectivamente se ve posible– adquieren una importancia fundante que va más allá de la intención del grupo original. Tienden a funcionar como una matriz o un molde de las acciones siguientes en la misma área. Se comportan como marca de legitimación: "Así se viene haciendo desde siempre";

ÁREAS CRUCIALES Y PUNTOS CRÍTICOS DE LA PUESTA EN MARCHA

Área crucial	*Punto crítico*
Las personas	• Lograr compromiso • Lograr capacidad técnica suficiente
Las condiciones institucionales	• Lograr - los tiempos - los recursos materiales y organizacionales - un ambiente seguro • en las fronteras (¿cuánta visibilidad?) • en el interior (¿hasta dónde experimentar?)
Las relaciones con el medio destinatario	• Lograr inserción —aceptación —reconocimiento • Lograr impacto —tener logros que produzcan las modificaciones esperadas
Las relaciones con el medio institucional	• Lograr aceptación —institucionalización —reconocimiento —apoyo
En las relaciones internas	• Lograr claridad en la definición de responsabilidades • Acordar reglas de participación en las decisiones • Lograr satisfacción de las necesidades de la pertenencia
Las estrategias y técnicas de trabajo (tarea nuclear)	• Lograr acceso y circulación de conocimiento • Desarrollar tecnologías adecuadas • Instalar dispositivos de control de calidad
Estrategias y técnicas de trabajo	• Inserción de dispositivos de planificación, gestión y evaluación institucional

quedan registrados como actos originales y adquieren un valor de principio y mandato. Cierto o no, estos actos se ligan a la autoría de alguno de los prefundadores (en general aquel o aquellos que "dibujan" mejor la utopía) y participan de la investidura de autoridad que ellos portan.

He tenido la posibilidad de seguir paso a paso este tipo de procesos en varios de los casos, constatando el modo como se produce esta adjudicación de decisiones –muchas veces colectivas y con alta participación– a uno de los prefundadores o primeros adherentes y luego, tiempo después, se combate o discute su valor por haber sido decisión unilateral.

Seguramente –un análisis más minucioso de los materiales va a permitir precisarlo– se trata de decisiones donde efectivamente estas personas por una u otra razón tuvieron más peso, pero además mi impresión a lo largo del tiempo es que, a contrapelo de la propuesta explícita (puesta como objetivo) de una gestión participada –tal como tienen la generalidad de estos proyectos– en el movimiento grupal se produce una búsqueda continua de La Autoridad.[16]

Esta búsqueda –y la consecuente investidura de alguien con ese significado– estaría movida por lo menos por dos necesidades: la de asegurarse frente a la incertidumbre que acarrea el proyecto, teniendo la certeza de poseer a alguien muy poderoso y "que sabe", y la de eximirse, en consecuencia, de responsabilidad y culpa ante eventuales fracasos.

Dado el carácter de estas experiencias –se trata de proyectos educativos– el tema del conocimiento se liga al de la autoridad.

Propuesta como organización mítica o utópica, la institución educativa –por lo menos en los modelos vigentes estudiados– deja una posición particularmente significada para funcionar como posición de saber. En las experiencias de innovación parte de la tesis es, en general, sostener que todos pueden ocupar esa posición; sin embargo, en la dramática tal cosa no resulta sencilla y por lo general la vida se ocupa en un grado importante en la lucha a su alrededor (para impedir

16. Puede verse el amplio desarrollo de estas dinámicas que hace Mendel, G., 1972, 1984, 1994.

que la ocupe uno solo, para asegurar que la pueden ocupar todos; para cuidar que alguno no se la apropie....).[17]

Desde el principio existe en estos proyectos un saber privilegiado; es el saber acerca del proyecto mismo en sus ideas originales y en los modelos prefundacionales. También hay un saber evitado; es el que mostraría las debilidades que pueden poner en peligro el proyecto y la fe en su valor genuino.

El tema dramático de la autoridad se liga al tema de este saber. Algunos quedan señalados (los prefundadores) como dueños de este conocimiento fundante (el que originó las primeras ideas sobre el proyecto). Otros se posicionan como sus herederos legítimos (los primeros adherentes).

En esta trama se constituye el núcleo de la dramática de los primeros tiempos: ¿quién es el que tiene derecho genuino a ocupar el lugar del saber sobre el proyecto y el del saber sobre las prohibiciones necesarias? ¿No es que todos son iguales y lo tienen?

La constitución del núcleo dramático se acompaña por la definición de una tensión, una problemática que acompañará todo el proceso siguiente. La tensión entre el uso del conocimiento original (que en seguida comienza a funcionar como "lo tradicional") y la búsqueda de nuevos conocimientos (que pronto se significa como "el desvío"). La problemática es la necesidad de optar entre "repetición o cambio".

Esta dramática obliga a una dinámica de doble fondo: se lucha entre tradición y cambio en términos en los que la tradición es un pasado donde el proyecto no existía y el cambio es el proyecto mismo. Pero dentro de éste se lucha entre una tradición que es la del proyecto original y un cambio representado por los probables desvíos.

17. La cultura ofrece este modelo en la figura de un grupo compuesto por el portador de una buena nueva y sus seguidores (Kaës, 1977), lo caracteriza como el modelo cristiano constituido a través de la representación mítica de Cristo y los doce apóstoles. Incluye además, como organizadores socioculturales de la representación grupal, el modelo hebreo (Dios y la comunidad) y el modelo céltico de los iguales (los caballeros de la mesa redonda, los argonautas).

El uso de esta referencia permite plantear el tema en estos proyectos como la lucha entre un modelo cristiano y un modelo céltico de la grupalidad.

El proyecto original en este segundo nivel es tradición, y la situación se vuelve confusa, y para muchos –los más necesitados de claridad–, intolerable, pues en este doble fondo no advertido como tal prende la duda profunda a la que nos referimos varias veces a lo largo de este trabajo: ¿este proyecto es realmente nuevo, es distinto, o es viejo y como todos?[18]

Una síntesis de los temas dramáticos que –a partir de este núcleo– viven las primeras etapas puede ayudarme a expresar con mayor claridad estos fenómenos.

En la página siguiente consignaré estos temas en el orden en que, como preocupaciones, puntos de fricción, acusaciones o temas de conflicto, aparecen en general en el material de los casos que trabajo:

18. De ser así, se verifica el engaño que estaba presente como sospecha silenciada desde el principio, y en ese caso todos son "títeres de un titiritero que está oculto" (textual de una entrevista). Sin advertirlo, al negar la posible existencia de contradicciones y órdenes de fenómenos superpuestos en la realidad del proyecto, los miembros siguen protegiendo la ilusión de que un proyecto puro es posible.

19. La columna de la derecha incluye como puntos críticos, en todos los casos, el logro de estados y resultados que suponen acción no sólo comprensión o conciencia. Cada uno de esos estados o resultados exige un laborioso trabajo técnico y psicosocial, que en los casos en que está obstaculizado por falta de capacidad técnica o evitado a través del reemplazo por el "análisis", la "evaluación" o la "autocrítica", opera como ausencia. En general, entonces, se traduce en progresiva incapacidad para la atención de indicadores de dificultad, la anticipación, la toma de decisiones y la formulación de alternativas para solucionar problemas.

Señalo esto porque se plantea como dificultad específica en este tipo de proyectos. Frente a los altos montos de incertidumbre que se deben sostener y –al mismo tiempo– la difícil dinámica que se crea alrededor de la toma de decisiones por una exigencia exacerbada de participación, en muchas oportunidades el intercambio verbal sobre las razones de disconfort tiende a reemplazar, infructuosamente, un análisis que derive en acciones de cambio.

TEMAS DRAMÁTICOS EN LAS PRIMERAS ETAPAS E INCERTIDUMBRES

Los temas e incertidumbres	*Los puntos críticos consecuentes*[19]
1) ¿Quién manda? ¿Quién es un real y confiable intérprete de las necesidades originales? ¿Quién garantiza el camino? ¿Quién sabe? ¿Es uno, somos todos? ¿Debe ser uno o es realmente mejor que seamos todos?	• Claridad respecto de las reglas del juego de poder. • Acuerdos sobre la distribución de responsabilidades.
2) ¿Se puede o no confiar en los otros? ¿Tienen la idoneidad para garantizar el avance? ¿Tienen la lealtad necesaria para empeñarse por el avance? ¿Son fuertes? ¿Van a tolerar el esfuerzo? ¿Van a llegar hasta el final? ¿Nos van a abandonar en la mitad del camino?	• Certidumbre respecto de compromiso y la capacidad técnica de las personas.
3) ¿Seremos aceptados por el afuera? ¿Nos comprenderán? ¿Nos darán tiempo suficiente? ¿Podremos aguantar los embates de su oposición? ¿Podremos atraerlos, convencerlos, o nos destruirán?	• Atención y cuidado de la inserción en el medio.
4) ¿Seremos capaces de hacer lo que hay que hacer para avanzar? ¿Tendremos y podremos usar bien el conocimiento necesario? ¿Cuáles son, en verdad, las mejores formas de hacer las cosas? ¿Éstas que inventamos, las de antes u otras que no conocemos?	• Capacidad grupal de logro (desarrollo técnico y psicosocial del colectivo). • Identificación clara del conocimiento necesario.
5) ¿Nos alcanzará el tiempo? ¿O nos demoraremos demasiado o nos dejarán sin tiempo antes que podamos demostrar que esto vale la pena?	• Logro de condiciones institucionales estables o elaboración de las condiciones de inestabilidad.
6) ¿Será efectivamente bueno lo que proponemos? ¿Tendrá los efectos que prometemos? ¿Son realmente nobles nuestros fines o somos víctimas de un espejismo o idiotas útiles de un poder que se beneficia? ¿Son legítimos nuestros deseos o también buscamos nuestro propio beneficio?	• Legitimación de los propósitos. • Información rigurosa sobre resultados.

Bennis y Shepard (1967) en su clásica obra describen los problemas o temas nucleares en la dinámica histórica de los grupos de formación, y señalan las relaciones con la autoridad, las relaciones con los pares y el ámbito de las técnicas como tres áreas de incertidumbre por resolver para permitir el avance grupal. El detalle que acabo de hacer encuentra fundamento en esa conceptualización, aunque estos casos, por tratarse de proyectos de innovación y no grupos de formación, muestran el funcionamiento organizador de los temas del valor y la legitimidad de su propuesta. La revisión de otros informes institucionales hace aportes significativos. Los trabajos de los que da cuenta Michel Seguier (1984) muestran que tanto el motivo de las demandas como el material producido en entrevistas gira –en las instituciones educativas– de un modo preferencial alrededor de temas metodológicos.

Efectivamente el cómo, representado aquí por el modelo fundacional, es en sentido amplio metodología, aunque complejizada porque lo que estos proyectos tratan en general tiene que ver no sólo con formas de aprender y cualidades de lo aprendido en el campo de las disciplinas sino con el desarrollo de estilos de vida. Es por eso, sin duda, que las dimensiones axiológicas se ven fuertemente conmovidas y están disponibles la vigilancia y el control sobre los comportamientos en su consistencia con los valores.

En una escuela en la que la atención esté centrada fundamentalmente en los aprendizajes científicos, la observación mayor se concentrará, en todo caso, en el saber y en la adecuación de las didácticas. En un proyecto de los que nos ocupan, en cambio, las cualidades éticas y los rasgos con que se expresan los valores se convierten en un punto central de observación y preocupación.

La dinámica de estos primeros tiempos presenta indicadores de riesgos que resultan clave por su papel organizador de la tensión y el conflicto producidos por el cambio que propone el proyecto. Estos riesgos se vinculan a la imagen que él adquiere en niveles más profundos de los intercambios emocionales. Se comprenden seguramente mejor, si tomamos en cuenta el estado de relativa indefensión en que se hallan los sujetos frente a la novedad y el que existe en momentos de cambio institucional cuando se hace más cercana la conciencia del poder de la institución. [20]

20. Véase Kaës, R., 1989, págs. 54 a 58: "Sufrimiento de/en las instituciones. Sufrimiento de lo inextricable y patología institucional".

CONCEPCIONES (DESEOS, DUDAS, MIEDOS), CONSECUENCIAS SUPUESTAS Y RIESGOS INSTITUCIONALES

	Concepciones, (deseos, dudas, miedos)	*Consecuencias supuestas y riesgos institucionales*
LOS DESEOS	• EL CAMBIO ES UNA PROEZA. Sólo se logra por el esfuerzo sobrehumano de los miembros del proyecto. En realidad, ellos son héroes.	No es posible dudar, errar: se haría evidente la simple humanidad. *La tesis del proyecto se convierte en dogma y el grupo se configura como grupo sectario.*
	• EL CAMBIO QUE SE HA LOGRADO ES LA UTOPÍA. Todo está consumado. En realidad sólo se trata de sostener lo que ya se ha producido (y eso va a suceder sin esfuerzos).	No es posible ver errores o dificultades: mostrarían el camino que falta andar, harían evidente que esto apenas comienza, provocarían una gran desilusión. *Los logros de la acción conforman la única realidad. La gente permanece sorda y ciega a los indicadores en contrario, que son simples evidencias de "timoratos o saboteadores".*

⟶

Voy a tratar de describir esta compleja relación de significados vinculando a) las concepciones sobre el cambio que se procura llevar adelante (que están presentes simultánea e intensamente ya en sectores del colectivo, siempre como dimensiones de la relación ambivalente del sujeto con el proyecto); b) los deseos, las dudas y los miedos que se asocian más frecuentemente a cada una de ellas; c) las consecuencias que aparecen a los ojos de los actores como resultados lógicos de sus concepciones, y por último d) los riesgos institucionales que se asocian a las concepciones y sus consecuencias supuestas.[21]

En el cuadro he procurado hacer las formulaciones en los términos en que las personas dan cuenta de ellos cuando están en la situación protegida que configura la entrevista con el analista.

21. En Fernández, L., 1994, he trabajado el modo como estos riesgos se ligan a un aumento de la indefensión colectiva para captar los indicadores de dificultad y reaccionar en consecuencia.

LAS DUDAS	• EL CAMBIO ES UNA TRAICIÓN. Hay poderes externos que son dañados y van a vengarse. Graves castigos pueden sobrevenir. Seguramente el proyecto será destruido.	No es posible seguir adelante sin aceptar los riesgos de destrucción. El grupo se fisura. (Mendel, 1974). *Algunos insisten en profundizar, otros en negociar, los terceros comienzan a pensar que "en realidad el cambio no es tal y esta escuela es como todas las escuelas".*
	• EL CAMBIO ES UNA MENTIRA. En realidad todo es ficticio y somos objetos de una ilusión o un engaño. En algún momento se van a descubrir los verdaderos motivos de los que nos han embarcado en esta aventura sin futuro.	No es posible confiar y comprometerse excesivamente. Lo saludable es mantenerse en la observación/en guardia. *El grupo incluye –sin verlos ni trabajar sobre ellos– contenidos que significan oposición y conflicto.*
	• EL CAMBIO ES UN ERROR. Las cosas antes eran mejor. Este modelo va a llevarnos al caos/estos objetivos son imposibles.	No es posible seguir adelante. Es necesario detener este intento antes que se produzca un desastre. *El grupo contiene sin oír señales de desacuerdo y desvío.*
LOS MIEDOS	• EL CAMBIO ES UNA EMPRESA VORAZ. No es posible responder sin destruirse.	No es posible seguir adelante; es necesario detener esta máquina antes que termine con nosotros. *El proyecto guarda voces de auxilio y señales de alarma en estado de desatención y abandono.*

Secuencia del movimiento institucional (el devenir de la primera crisis)

No resulta sencillo extraer del material de un número importante de casos las recurrencias que justifiquen empíricamente el planteo que deseo hacer en este punto, sobre todo por tratarse de un trabajo de elaboración en curso. No obstante, por el valor que le asigno a contar con esta referencia, sólo en calidad de primero y provisional avance consignaré algunas recurrencias que me resultan más obvias.

Dado que la hipótesis con que vengo trabajando es la de un modelo heroico en la dinámica de los grupos que llevan adelante estos

proyectos, el tener presente la descripción de los relatos heroicos[22] será de ayuda para el lector, porque mi puntualización los usa como organizador teórico.

Al considerar lo que sigue se tendrá en cuenta que el grupo que lleva adelante las primeras etapas es un grupo fundador ampliado. En él ya están incorporados los primeros alumnos y durante el lapso de esta etapa se ha sufrido la incorporación de una segunda camada de alumnos y, seguramente, algunos nuevos docentes.

También se tendrá en cuenta que la gente del proyecto al mismo tiempo está respondiendo técnicamente en las áreas cruciales detalladas y procesa los temas dramáticos propios de este tiempo. Ya de por sí una tarea compleja, la del período de concreción deja en la penumbra los avatares que luego operan al modo de un precipitado crítico.

En la totalidad de los casos en estudio, éste es un tiempo de logros efectivos. A ellos colabora no sólo la calidad técnica –extremadamente cuidada– de las acciones, sino también el impacto de la novedad y los rasgos eufóricos que mantiene el clima institucional.

Cuando el proyecto es visto como la respuesta esperada de antiguas necesidades, las vivencias de logro mancomunado alcanzan a las comunidades. Cuando se desarrolla en situaciones de muy fuertes carencias, las concreciones resultan pruebas de la capacidad colectiva de recuperación y el esfuerzo es exhibido con orgullo, desafío y advertencia.

Teniendo presentes los niveles en que he concentrado la atención –el trabajo en áreas cruciales y sus puntos críticos, y el intercambio dramático, sus temas y riesgos–, lo que sigue procura mostrar un ordenamiento de sucesos nucleares en cinco tiempos:

a) tiempo inaugural, tiempo de intensos trabajos y ocultas dificultades;
b) tiempo de fatiga y necesidad de ayuda;
c) tiempo de fragilidad y audacias;
d) tiempo de inseguridad, desilusión y crisis;
e) tiempos de sufrimiento.

22. Utilizo como referencia el análisis que hace Kaës, R., en *El aparato psíquico grupal,* ob. cit., págs. 130-140. Puede verse el análisis de las dinámicas escolares heroicas que hago en *Instituciones educativas,* ob. cit., "Situación hipotética 2. Hay grave riesgo para el proyecto": págs. 227-235.

a) Tiempo inaugural, tiempo de intensos trabajos y ocultas dificultades (No hay lugar para el error, el mundo está atento y observa)

Es el tiempo inaugural impregnado de euforia, el clima del grupo fundador recibe al primer grupo de alumnos y padres. El espacio institucional se configura para una celebración que promete ser eterna. Se ha podido comenzar, y esto por lo general es vivido como un triunfo que demuestra la potencia del proyecto, la fuerza de sus gestores, la incuestionabilidad de su tesis.

Es el tiempo de poner en marcha lo escrito e imaginado y enfrentar en la acción el desafío de demostrar que el modelo fundacional es posible y además es capaz de obtener los resultados prometidos.

Es tiempo de dificultad casi siempre imprevista o anticipada en una previsión insuficiente. Las ideas, los hábitos, las creencias, los apoyos de los sujetos sufren una conmoción. Son puestos en cuestión por el modelo fundacional (el mismo que ellos colaboraron a crear). La fe, el valor, la decisión, se ven desafiados por la dificultad de los obstáculos. El pacto de silencio sobre dudas, temores y debilidades se ve fuertemente exigido. En la dinámica que esta conmoción provoca comienza a configurarse:

- Una matriz de producción, un modo original de hacer y solucionar temas cruciales (es un tiempo de intenso y apasionado intercambio), un modo de responder al planteo de demandas contradictorias: modificar-sostener (el statu quo), respetar-violentar (la libertad individual), decidir por sí-decidir con (los asuntos de la vida y la tarea institucional), repetir-inventar (formas de tratar el espacio, el tiempo, los recursos...).
- Una marca: *los fundadores* como fuente de legitimación y como signo que desencadena el fenómeno de la autoridad.
- La base de una división que va a permanecer disponible, los fundadores y los otros, aparece en múltiples formas: los viejos-los nuevos; los que entienden el proyecto-los que no entienden; los conservadores-los innovadores; los viejos-los jóvenes...
- La delimitación de un campo para la lucha por el poder (un tema, un problema, un área de decisión, la decisión sobre algún tipo de asunto... En los primeros tiempos, habitualmente, la interpretación correcta del proyecto).

Todo este movimiento se produce por sobre el esfuerzo que cada uno hace para mantener controlada la desorientación, la duda y el temor al fracaso. Las decisiones que se toman, los sistemas que se organizan, los logros que se obtienen en esta época se caracterizan por su exacerbada fidelidad al modelo fundacional. El tema de esta fidelidad es el tema de la dramática. El temor a introducir elementos incongruentes (a contaminar con "el enemigo agazapado") lleva a extremar la vigilancia sobre sí y sobre los otros.

b) Tiempo de fatiga y necesidad de ayuda (se introduce la duda)

La fatiga del esfuerzo, la inseguridad sobre la bondad (consistencia con el modelo fundacional) de lo que se hace intensifica la duda.[23] El ámbito de interacción se vuelve incierto. Los componentes ilusorios iniciales –los que hacían creer en un ámbito homogéneo– se debilitan, y se producen una serie de fenómenos que aumentan la tensión: a) fisurada la imagen de un cuerpo homogéneo, cada persona se comienza a vislumbrar sola y expuesta, vive el riesgo continuo de ser vista y considerarse inadecuada para participar en el proyecto o de ser señalada (o hacerse consciente) en la pérdida o insuficiencia de su deseo y compromiso con el proyecto o con el grupo; b) es el período en que se comprime y acelera el tiempo, y tal vivencia aumenta la de tensión y exposición; c) también es el tiempo en que comienza a introducirse la sospecha (¿el otro es leal al proyecto?; ¿está haciendo las cosas bien? Al hacerlas mal, ¿no está arruinando mi trabajo?) porque el silencio inicial acerca de dudas y diferencias se ha debilitado; d) aparece el rumor y aumentan las ocasiones en que irrumpe la hostilidad (la gente tiene explosiones y peleas imprevistas). Las figuras gestoras centrales introducen diversas formas de amenaza ("resulta claro entonces" que en el grupo fundador algunos tenían más poder y pueden excluir) y esto acarrea la activación de temores prehistóricos acallados (ser usado para intereses particulares; estar en algún tipo de trampa maligna). Ante el temor a "errar y perderse", en muchos disminuye la capacidad de pensar, planificar, sugerir y se estructuran estados de sometimiento. Hay un retiro del cam-

23. Lippitt, Wesley y Watson (1958).

po de las decisiones y se busca la protección de los que se suponen mejores intérpretes del proyecto.

Se vincula a este tiempo la emergencia de líderes de segunda línea –algunos de los primeros adherentes– que se proponen como los mejores intérpretes del proyecto (aun mejores que los *prefundadores*). Es un período en que se instala un patrón para atender las necesidades de sostén de los sujetos y una matriz para reaccionar a los indicadores del sufrimiento y dificultad.

Con frecuencia tal patrón se inclina por desoír, desestimar, atribuir a defectos individuales lo que aparece como necesidades de sostén, y por lo tanto vinculado a la falta de reacción o la reacción rechazante a los indicadores de sufrimiento. Todavía –y con ingentes esfuerzos– se procura reforzar el silencio, y cuando éste directamente se rompe se opta por caminos que dejan fuera de cuestión al proyecto en su modelo fundacional.

Como consecuencia, es un tiempo en el que se producen abandonos individuales o de pequeños grupos que son racionalizados de diferente forma. Los abandonos individuales suelen atribuirse a debilidad del sujeto –"no pudo sostener", "se cayó", "no tenía tela", "se enfermó"– o (a veces) efectivamente el abandono se encubre en una enfermedad. La partida de pequeños grupos se interpreta lisa y llanamente como deslealtad y traición.

c) Tiempo de fragilidad y audacias
(se intensifica el esfuerzo de prueba y la duda)

En relación con todo lo anterior, el proyecto se vive frágil y amenazado desde afuera y desde adentro.[24] Desde afuera, porque subsisten la incredulidad, la desconfianza, la exigencia, la hostilidad. Desde adentro por la debilidad de los integrantes –verificada en los abandonos– y por las divisiones en el grupo manifestadas en el rumor y la connotación.

Según mis observaciones, éste es un tiempo en el que, como aparente contradicción pero en realidad como intento de recuperar el empuje original, los proyectos entran en algún tipo de expansión. Se

24. Véanse resultados de investigación en cátedras universitarias en Fernández, L., 1994.

multiplican las tareas, aumentan las acciones, se procura hacer una salida más fuerte al medio.

Para ello, el material propone diferentes interpretaciones. El fenómeno de ampliación aparece desde los prefundadores como un intento de sostener la dinámica inicial de la creación. De hecho, en proyectos donde este intento puede concretarse en la apertura de nuevas unidades (más escuelas, centros o núcleos, como en el caso que vamos a tomar como ilustración) el sostén del movimiento fundacional vuelve a reactivar una y otra vez la ilusión y la euforia inicial, y de ese modo logra controlar los fenómenos que venimos detallando. La ampliación sirve también para comprometer más fuertemente los niveles jerárquicos del sistema y es vista como un aumento de la protección del proyecto (aunque afuera la defección de algunos muestre sus debilidades, la ampliación –al mostrar la potencia– anula esa denuncia).

Sin embargo, no es éste el efecto sobre los otros miembros. Para ellos la ampliación no hace más que aumentar el esfuerzo, la tensión, la exposición. Es experimentada entonces como prueba de ambiciones particulares (intensifica la impresión de "uso") y como indicador de desprotección. Efectivamente, el espacio institucional deja de proveer la continencia y seguridad mínima para los sujetos: el sentido del proyecto –que era el apoyo básico del contrato institucional– está en cuestión. La sospecha instalada –"tal vez todo es para el beneficio de algunos"– lo destruye.

Para los otros del sistema, la ampliación resulta en general contraproducente. El proyecto y sus efectos (ya detallados antes) se exacerban cuando éste ocupa más espacio. El peligro de un poder que se amplía es respondido con aumento de hostilidad y cuestionamiento.

Se trata de un tiempo de difícil tránsito, en el que los fenómenos varían según la dinámica de inserción que el grupo haya logrado en el medio social. Cuando la experiencia se haya arraigado en las comunidades y esté probando satisfacer las necesidades y cumplir las promesas de la fundación, habrá movimientos de apoyo y la expansión será bienvenida. Lo más frecuente, no obstante, es que en el medio externo se produzcan divisiones (los que apoyan, los que hostilizan, los que permanecen expectantes) siguiendo las líneas de las historias comunitarias alrededor de los temas educativos.

d) Tiempo de inseguridad, desilusión y crisis (¿Es necesario abandonar?)

Como consecuencia del encadenamiento que venimos señalando, el espacio institucional pierde capacidad de ofrecer seguridad.

El avance de las primeras etapas con sus logros deslumbrantes, su tiempo acelerado, su temor al error, la exigencia del éxito a ultranza, la falta de escucha para los indicadores de debilidad y sufrimiento y el intento de profundización a través de la expansión acarrea nuevas dificultades que, esta vez, es imposible desoír. En general –o, por lo menos, en muchos de los casos trabajados–, la organización se ve desbordada por los acontecimientos y el modelo fundacional queda expuesto a la duda y la crítica.

Habitualmente esto sucede entre el segundo y tercer año de vida a partir de la fundación formal y transcurre en un proceso en el que parece importante discriminar:

• *Un largo momento de desilusión.*

Se producen errores u omisiones con consecuencias graves; si no daño para las personas o las instalaciones, sí hechos claramente inconsistentes con la tesis del proyecto y su modelo fundacional.

En uso del derecho que dan ambos –tesis y modelo–, algunos o muchos hacen oír con fuerza estos síntomas. Otros intentan volver a silenciarlos. La impresión de los primeros es que, al hablar de las dificultades, son tratados como enemigos ("Es como si las creara yo porque las veo"). La impresión de los segundos es que aquéllos, con su "mal mirar", están poniendo obstáculos ("Tienen mala onda", "Son pesimistas", "Agrandan los problemas"). En definitiva, se instala la tensión de una desilusión que pugna entre ser vista y ocultada, y de este modo crea una división: los amigos y los enemigos del proyecto.[25]

Cuando los tropiezos acarrean cuestionamientos externos, el efecto es más intensamente dañino y provoca una incontenible hostilidad y un igualmente incontenible desasosiego (que se puede mezclar fácilmente con culpa y miedo).[26]

En las ocasiones –y son las más frecuentes– en las que quienes

25. En muchas oportunidades se produce por este conjunto de hechos una verdadera parálisis de los que deben decidir atrapados entre la necesidad de pasar a la acción y la necesidad de conservar la estima de los otros.

26. Véase Lippit y otros, 1958, pág. 233.

conducen el proyecto no escuchan –o no escuchan como los demás desean ser escuchados– se produce un intenso clímax. Todos los temas y los riesgos de la dramática que señalé invaden el campo del rumor, la discusión de pasillos, las reuniones de grupos de trabajo que postergan sus tareas para hacer lugar al intercambio sobre la múltiple violentación, y con ello la intensifican.

• *Un tiempo de agudización crítica...*

Durante todo el período de iniciación, las personas han luchado contra la incertidumbre y la amenaza emanadas de las tres fuentes que mencionamos al principio: el proyecto mismo, el afuera institucional y el afuera social.

En este momento en que parece hacerse más densa la lenta agudización crítica, las tres fuentes –simultánea o alternativamente– se intensifican en su potencial de amenaza:

—Es frecuente que a esta altura el proyecto esté francamente identificado con algunos de sus fundadores. A veces prefundadores que ocupan lugares directivos; a veces, líderes de segunda emergencia, a veces alguna especial combinatoria de sujetos a los que se ve como ex dueños encubiertos o como apropiadores privilegiados.

Los temas dramáticos que ocupan el espacio institucional –y con él no sólo los intercambios sino los espacios psicológicos de las personas– están organizados alrededor del modelo fundacional y sus autores. No se ponen –en general– en cuestión los propósitos. Es la validez del modelo, como forma de hacer las cosas que garantizaba su logro, y son los motivos, intenciones y capacidad de sus autores lo que sí está en cuestión.

La invalidación de la propuesta en su dimensión instrumental y la desconfianza y sospecha sobre la consistencia de estas personas con su discurso explícito son el motivo casi único de intercambio, el punto de fricción, el mayor causante de hostilidad.

La irritación de verse en una posición "expropiada" de derechos y poder y además despojada de ilusión subyace a esas temáticas tiñéndolas de sentidos que obstaculizan la posibilidad de análisis.

—El medio externo institucional intensifica sus cualidades amenazantes. En muchas ocasiones el avance del proyecto –con sus logros y sus dificultades pero siempre como un espacio de privilegio– ha provocado la intensificación de sus defensores y atacantes. En el espacio interno, y seguramente por la carga adicional que generan las

proyecciones de la propia insatisfacción, los defensores pierden peso auxiliador y en cambio los atacantes ganan en poder imaginario de destrucción.

Los temas dramáticos que ocupan a las personas giran alrededor de ese poder destructivo y provocan un estado de alerta, de atenta vigilancia, de permanente análisis de signos que pudieran prenunciar la interrupción del proyecto.

—También la percepción del medio externo se parcializa. Adquieren pregnancia los indicadores de demanda y disconformidad. Los padres, la comunidad, parecen no apreciar el sacrificio del grupo que lleva adelante el proyecto. Más aún, muchas veces se comportan como atrapados en una necesidad insaciable. Como respuesta a esta percepción, la tensión provoca hostilidad y pérdida de escucha en las relaciones.

Los fenómenos se combinan o preponderan según la particular historia de cada proyecto, pero en general las personas se comportan como sufriendo una frustración y una intensa indefensión, con la que colabora el incremento general de la hostilidad.

• *Exacerbación de la intolerancia.*

Éste es el tiempo en el que, desde el punto de vista sartreano, es posible hablar de "fraternidad terror": se exacerba la intolerancia, se fijan los patrones para la sanción y el castigo; se establecen los límites para el desvío. Todos y cada uno de los miembros del grupo pugnan por recuperar el estado de ilusión original (el de un grupo sin fisuras y un proyecto sin fallas), y el descubrir y desprenderse de débiles y traidores aparece como trauma indispensable.

En rigor –y salvo para los que desde el principio se involucran menos– el proyecto y sus metas siguen siendo fuertemente valorados y todos los movimientos –aunque en un giro sobre sí mismos que los lleva a la configuración de una "encerrona" (Ulloa)– se orientan a restituir al grupo la fuerza original que le posibilite aquella recuperación.

En la realidad del proceso –tal como puede definirlo el observador externo– es momento de hacer un replanteo del modelo fundacional a través de una evaluación institucional que permita, por un lado, su reajuste en función de logros y errores y, por otro, sobre todo *dar más tiempo de prueba* a lo que lo merece y desechar o modificar lo que –a pesar de los enamoramientos iniciales– *ha demostrado suficiente-*

mente no ser adecuado a sus propósitos.[27] Sin embargo, el grupo no está disponible todavía para esto y –a menos que medie una intervención afortunada en sus estrategias y suficiente en el tiempo– la dinámica institucional deriva hacia una configuración de tipo polemógena (Schlemenson, 1987).

La "pelea" –en los casos en que me baso– se juega siempre en los tres escenarios que corresponden a las fuentes de tensión: el interior, el contexto institucional y el contexto social. En general, los bandos involucran miembros de los tres y el espacio institucional del proyecto se ve partido y –en rigor– disuelto en los que lo contienen. Es frecuente, entonces, que los grupos jueguen en esa pelea temas que los vinculan a pertenencias más allá del proyecto mismo.

• *Ruptura...*

A veces el desarrollo de esta pelea posibilita un espacio de mediación. Una persona, un pequeño grupo, un sector, pueden recuperar capacidad analítica y operar como terceros. En otras muchas –demasiadas– ocasiones, ese tiempo de pelea es invadido por circunstancias que desencadenan rupturas definitivas. Con la forma de interrupción por decisión externa, cisma, abandono del grupo fundador, renuncias masivas..., la quiebra retorna la situación a la posición preinstitucional y la vivencia –según la forma que haya adoptado– es de muerte si el proyecto ha sido interrumpido o de estupor[28] cuando las renuncias y los abandonos producen un brusco y global trastorno.

e) Tiempo de sufrimiento (¿renuncia o recuperación?)

Sea cual fuere el tipo de quiebra, el tiempo que se inicia para las personas separadas y para el grupo que queda (si es que no hubo una interrupción total) después del punto culminante de la crisis, es un tiempo de fuerte sufrimiento.

---

27. Insisto en "el tiempo necesario" y en "lo demostrado suficientemente" porque en general –como ya lo señalan los estudios psicosociales pioneros– es propia de estos procesos la reacción de desilusión que lleva a desechar un cambio antes de contar con su evaluación suficiente (Véase Lippit y otros, 1958).

28. "Sorpresa con 'pérdida de inteligencia' " (*Diccionario de la RAE*). Pueden verse al respecto los aportes clásicos de Fernando Ulloa (1969, 1990) y sus múltiples intervenciones en entrevistas y congresos.

Va más allá de lo posible considerar aquí lo que les sucede a las personas que han quedado separadas del proyecto o a las que han quedado dentro de una escuela en la que ha sido "extraído abruptamente" un proyecto de esta índole. Simplemente voy a aludir a lo que sucede con la parte que sigue en los casos en que esta continuación es posible. Y esto también apenas esbozado, pues escapa a la temática circunscripta para este trabajo.

A partir del primer tiempo de estupor, el proceso debe entrar en un período en el que la tarea principal será el "trabajo de la crisis", que es el trabajo de duelo por la pérdida de los elementos ilusorios del modelo fundacional y los compañeros perdidos. Es una tarea ardua, porque parte de los silencios originales han sido rotos, se han expresado en la escena institucional, y esto ha provocado heridas que, junto a los vacíos que dejan los ausentes, deben ser suturadas. También es arduo porque la ruptura y el abandono de los que de una u otra forma se fueron, deja una amalgama de sentimientos –dolor, vergüenza, culpa, resentimiento...– que también deben ser discriminados por todos y cada uno para que las posiciones de los que no están puedan ser ocupadas.

Cuando en el desarrollo de la pelea, como suele suceder, uno de los bandos involucraba a los prefundadores y la crisis ha provocado su retiro del proyecto, la quiebra puede quedar significada como su fracaso y adquirir para los antiguos "opositores" el valor de una venganza. En estos casos, los tiempos posteriores al punto culminante de la crisis transcurren con las características que los aproximan a las de los duelos maníacos.

Aparece en unos la emoción del triunfo. Ha quedado demostrada la impotencia, la mentira, la incapacidad (el contenido cambia según fueran los motivos que al principio originaban sospecha) de los fundadores. Por supuesto que esta emoción omite el propio dolor frente a la pérdida personal de ilusión y compromiso.

Otros quedan signados por el estigma de haber confiado, haber sido partidarios de..., no haberse dado cuenta a tiempo de que el proyecto no era lo que se decía...

Es un tiempo con dos áreas cruciales: una de ellas es la reconstrucción de la trama de relaciones y apoyos, y para ello el restablecimiento de los contratos mediante los cuales los sujetos se ligan al proyecto y se vinculan entre sí; la otra área es la reformulación del modelo institucional a partir de la evaluación de lo vivido y realizado.

Si el estupor da lugar a la inteligencia –si las personas recuperan su capacidad de pensar– es posible que el grupo ingrese en una organización con mayor capacidad para garantizar los espacios de continencia técnica y ayuda instrumental que son necesarios.[29]

En caso contrario, se produce una retroversión al modelo de funcionamiento convencional con pérdida de animación, o se entra en la burocratización de la innovación. Ambas "salidas" suelen aparecer acompañadas de desesperanza resignada y de algún grado de satisfacción por la recuperación de seguridad que otorga el statu quo.

De todos modos, y a pesar de todas estas vicisitudes, algunos proyectos profundamente enlazados a necesidades –demandadas o no por las comunidades– subsisten a lo largo del tiempo y a pesar de las interrupciones.

Constituyen proyectos comunitarios de vida, y por lo tanto reaparecen una y otra vez en los espacios que da el sistema a las experiencias alternativas. Paulatinamente van dejando como saldo un avance en el desarrollo de algunas personas y algunos grupos que se torna irreversible. En general –en lo que he tenido la fortuna de ver– se trata de las personas y los grupos que vuelven a estar presentes una y otra vez en las convocatorias de origen.[30]

INTERMEDIO: SOBRE RELACIONES PROBABLEMENTE SIGNIFICATIVAS

Dije en mi síntesis que en cuanto al concepto de crisis nos hallaríamos frente a una noción-herramienta que permite ordenar los hechos en una trama de sentidos que el investigador quiere destacar.

Creo que el segundo apartado es una demostración de esta utilidad. La conceptualización acerca de la crisis sirvió para dar sentido a

29. Puede verse un desarrollo más amplio en Fernández, L., 1994, cap. 3. "Consideraciones sobre los procesos de recuperación institucional", en Schlemenson, A., 1987, cap. 12. "Etapas en el desarrollo de una crisis" (Kaës y otros, Grinberg y Grinberg, 1984).

30. En el año 1994 hice un trabajo en la provincia de Neuquén que aporta material altamente esclarecedor sobre este punto. Recuperados por la memoria colectiva, aparecen datos que permiten identificar la persistencia de algunas líneas de proyectos colectivos profundamente arraigados en las diversas fundaciones socioinstitucionales de esa provincia. Lamentablemente, una de las interrupciones que estamos comentando aquí ha puesto una *impasse* en la posibilidad de continuar con el estudio.

los niveles de dificultad externa e interna que enfrentan estos grupos y también permitió encontrar una lógica en el precipitado que lleva al punto culminante en el que se produce un hecho de carácter irreversible para el proyecto.

También llamé la atención sobre la peculiar utilidad de esta noción para aludir al nexo entre ciertos acontecimientos biológicos, naturales, sociales y la experiencia de quiebra o ruptura en la capacidad del sujeto, del grupo o del colectivo para seguir regulando su situación de vida.

Evidentemente, aquel punto culminante que produce rupturas irreversibles puede ser tomado como la expresión máxima de la pérdida de la capacidad de regulación de los grupos que llevan adelante los proyectos que nos ocupan.

Tal vez sea posible decir que este desenlace está prenunciado por la particular intensidad de la vivencia y por aquel "vivir en alarma" al que aludí al caracterizarlo.

La exposición hecha hasta aquí –a pesar de la provisoriedad de la propuesta interpretativa que se ha delineado– hace posible sostener algunas preguntas: ¿cuáles son posibles explicaciones del precipitado de hechos que acabo de describir?; ¿de qué modo comprender el intenso sufrimiento –desgarrante a veces– en el que se debaten estos grupos creadores de alternativas?; ¿cómo significar la profundidad de la desilusión y las pérdidas en que se resuelven la mayoría de estas crisis?

Por supuesto que hay mucha teoría disponible para ensayar respuestas a estas preguntas. La misma conceptualización de la crisis nos señala la fuerte exposición de los sujetos, su indefensión, frente al accionar convulsivo del mundo interno y de los autoritarios externos disponibles. También es posible pensar en el precio inevitable de institucionalizaciones libertarias o en las violentas transacciones con que los proyectos se salvan a costa de la renuncia silenciada a parte de su utopía. Podemos pensar que no se trata más que de una filogenética repetición ritual de la muerte del padre y el nacimiento del contrato fraterno... (y más).

El acompañamiento de estos grupos involucra al analista en el transcurrir de un drama que parece repetirse con una virulencia frente a la que aquellas explicaciones teóricas no conforman. Las cuestiones siguen en pie y los acontecimientos no terminan de acercarse a la completud de un sentido.

Tal vez un listado de hechos aparentemente aleatorios nos permita proponer otra aproximación.[31] Todos ellos se refieren de un modo u otro a aspectos silenciados en la dinámica cotidiana y sólo dichos como resultado del trabajo de análisis. Creo que su presencia en las culturas de estos proyectos y su enlace significativo se explica sólo si tenemos en cuenta que los proyectos a los que estoy aludiendo se proponen la atención de poblaciones marginadas y en esa atención procuran concretar valores de igualdad y justicia social.

- En el pasado social remoto: conmociones constitutivas, la conquista, la colonización, el exterminio indígena, y como consecuencia el nacimiento de una división profunda entre gringos y nativos y sus múltiples secuelas de dolor, humillación, culpa, vergüenza, soberbia y venganza.
- En el pasado social más próximo: conmociones sociales producidas por la interrupción reiterada del estado de derecho, el terrorismo de estado y los nuevos exterminios, y con ellos el nacimiento de una división profunda entre "nacionales" y "subversivos" y sus múltiples secuelas encubiertas en el horror y el silencio.
- En el pasado social reciente: la pérdida de una gran ilusión (recuperar la vida democrática construyendo un mundo ético donde fuera posible una vida mejor) y su secuela de impotencia, renuncia y desesperanza.
- En toda nuestra historia, en nuestros abuelos, en nosotros, al modo de una urdimbre unida entrañablemente a cada uno de esos hechos, migraciones y exilios; partidas salvadoras y búsquedas afanosas de tierras prometidas, los múltiples costos de múltiples expropiaciones, la huida, el secreto y su secuela de identidades fracturadas. La búsqueda de un lugar donde ser uno con el otro, juntar las múltiples caras de una identidad única.

En todos los casos en los que he basado este desarrollo, los proyectos educativos se insertan en situaciones donde están vivos estos hechos. Sobre todo, están vivos en sus gestores, que procuran demostrar que esa identidad única es posible y que en la búsqueda de la

31. Se trataría de hechos que permiten hacer el enlace entre el nivel de la explicación teórica y el modo como transcurre la vivencia cotidiana. Dicho de otro modo, son los hechos que pueden acercarnos a la singularidad de los fenómenos con que trabajamos.

justicia que significa una educación igual para el gringo y el indio será posible encontrar la matriz de esa identidad.

Se trata de una utopía fundante que profundamente los empariente con movimientos reprimidos con violencia en nuestra historia.

ÉSTA ES LA HIPÓTESIS QUE QUIERO PONER A CONSIDERACIÓN

Cada grupo que se propone como innovador y en su planteo intenta hacer reales los fines manifiestos del discurso oficial obviando sus mandatos latentes genera un escenario en el que se pone en juego esta dramática social doble o triplemente silenciada, y sufre el exceso de tensión con que carga a la vida cotidiana.

La desorganización, la ansiedad, los temores que provoca la audacia de la innovación se amplifican porque en el imaginario grupal de los que llevan adelante el proyecto y en el imaginario-comunitario de los que lo observan, esa audacia queda ligada a la historia y el destino de otras audacias, y por eso se constituye en activador de una dramática a la que la innovación particular le sirve –como en el sueño– de inocente ropaje (Anzieu, 1978).

El proceso mismo funciona entonces como el escenario de un drama que lo sobrepasa y explica tanto la intensidad y virulencia de los procesos como la reiteración –tal vez ritual– de una catástrofe social que, sin posibilidad de ser pensada, quedó ligada a los intentos de cambio.

Tal vez mucho más profundamente, en el núcleo organizador de ese drama esté latiendo otro: aquel que vincula la vida a una búsqueda incansable e imposible de lo uno.

En 1988, cuando fue posible hacer una primera comparación de un conjunto de estudios institucionales en escuelas medias, tuvimos evidencias consistentes de dos hechos. Uno: en la reconstrucción de las historias que hacíamos a partir de los testimonios de cada sector de la escuela, los tiempos encerrados entre el '70 y el '76 aparecían bajo el rótulo "fue una época terrible, mejor de eso no hablar", y sólo de vez en cuando se mencionaban las causas que hacían terribles esos años ("el desorden", "las tomas de los colegios") y con ellas la imagen vivencial de caos. En cambio, desde el '76 hasta el '83 sólo encontrábamos un vacío que, ante la insistencia, se "llenaba" con las noticias

de alguna catástrofe sufrida por lo general en el edifico escolar: derrumbes, incendios, mudanzas abruptas... Estos relatos aludían a un cuerpo institucional sufriente, y nada más. La indagación por otras fuentes nos mostró que el "nada más" ocultaba los nombres de estudiantes y profesores víctimas del terrorismo de estado.

Otro hecho: una y otra vez –caso tras caso– el trabajo con la historia reconstruida –aunque sólo tuviera en principio la mención del vacío– ayudaba a unir y permitía la aparición del recuerdo. Y en aquellas instituciones con tradición de innovación el recuerdo era el de las acciones que se habían ensayado para defender y el del dolor por las veces en que se había fracasado (Kaës, 1991, pág. 151 y sgtes.).

Los espacios de cuidado y protección, los lugares sin contaminación que la representación social de la escuela sostiene fuertemente, fueron espacios en los que el cuestionamiento a la autoridad había traído el caos, y éste el terror sin nombre. Dolor y daño a los que había que cuidar; eso había sucedido en las escuelas. Sin duda, siniestro. Tanto como la presencia de infección en una *nursery*, o las bacterias o los instrumentos olvidados en un quirófano.

La llegada de la democracia se sintió en las escuelas pero, salvo acciones aisladas, lo sucedido quedó silenciado. Aun los actos en memoria de los desaparecidos en cada escuela –cuando se hacen– suelen tener poca asistencia y producir malestar.

Sin duda es posible negar que aquel caos encerraba fuerzas instituyentes, y también es posible negar que el terror fue su castigo, pero esto no puede hacerse sino al costo de una profunda enajenación, que es mayor, sin duda, cuando se apoya sobre otra antigua renegación que llega desde la cultura: la del exterminio del indio y la de la repetida exclusión de sus descendientes.

Cuando las escuelas atienden poblaciones marginadas, el dolor y el silencio se hacen más densos porque el olvido de un daño está asentado en el olvido de otro, más lejano, igualmente cruel y en el que la inocencia del descendiente de gringos queda bajo sospecha.

¿En qué medida los espacios institucionales en los que pugnan por desarrollarse los proyectos que nos ocupan sufren la intensidad de los fenómenos que desconciertan porque en realidad son escenarios donde una y otra vez se juega este doble drama silenciado?

Si fuera así, ¿cuánto de la sospecha que cae sobre los prefundadores no es proyección del terror ante un castigo que fue efectivamente terrorífico? ¿Cuánto de la incertidumbre, de la desproporción del te-

mor a errar, del "apuro por hacer" antes que los tiempos se acaben; cuánto de la pasión utópica y cuánto del heroísmo no son papeles de un guión que en sucesivas versiones se remonta hasta los ancestros?

¿En qué medida las interrupciones, los abandonos, los alejamientos, las pérdidas de compañeros, no son modos primitivos de elaborar una y otra vez lo que no puede ponerse en palabras, o no son significantes que dicen que las cosas pueden repetirse otra vez?

¿Cuánto de la problemática frente al sentido del proyecto, a su legitimidad, su confiabilidad, su peligrosidad, su valor de promesa o de engaño no tiene que ver con cargas de significado que quedaron disponibles y se asignan en este escenario?

¿En cuánto quedaría esclarecido el impactante efecto tranquilizador que sobre las dudas y las prevenciones tiene el relato de la historia reconstruida que hace el analista, o la explícita valoración de la bondad del proyecto que se hace desde la evaluación externa? ¿En cuánto la tranquilidad no sobreviene, pues aquéllos son tomados como promesas de que lo temido no está amenazando, y que el castigo no va a suceder nunca más?

No olvidemos que las escuelas son los espacios institucionalizados de la formación; son, en definitiva, los lugares donde se supone que debemos volvernos como el mundo social nos acepta, pero también son los espacios donde el conocimiento puede despertar nuestro deseo de cambiar el mundo social y hacerlo a semejanza de nuestra utopía.

Son, entonces, espacios fáciles –más aún cuando en ellos se ponen en juego proyectos de cambio– para reproducir aquellos dramas.

Creo que vale que nos lo propongamos como hipótesis.

Será necesario profundizar la investigación para tener certeza, pero desde ya la sola hipótesis vale para que este tema sea uno de los que se incluyan –necesaria e inevitablemente– cuando en nuestras escuelas se trabaje sobre las dinámicas del cambio.

Tal vez frente al avance de la pobreza y las diferencias que se hicieron posibles por aquellas violencias –y las profundizan y perpetúan–, el avance de la ignorancia no pueda detenerse si antes de responder al vaciamiento de contenidos en los campos disciplinarios no se responde a este otro vaciamiento: el del pensamiento y la memoria, en definitiva el del sentido.

Enero de 1995

BIBLIOGRAFÍA

Anzieu, D.: *El grupo y el inconsciente,* Madrid, Biblioteca Nueva, 1978.

Bennis, W.: "Pautas y alternativas en la evolución del grupo T", en Gibb, J. y otros, *Teoría y práctica del grupo T,* Buenos Aires, Paidós, 1975.

Bennis, W. y Shepard, H.: *El conflicto focal en la dinámica de los grupos,* Public. Fac. Psicología UBA.

Bleger, J.: *Simbiosis y ambigüedad,* Buenos Aires, Paidós, 1965.

—: "Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico", en Kaës, R. y otros, *Crisis, ruptura y superación,* Buenos Aires, Edic. Cinco, 1979.

—: "El grupo como institución y el grupo en las instituciones", en Kaës y otros, *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1989.

Butelman, I.: Notas del Seminario "Comunicación y aprendizaje. Enfoques grupales e institucionales", UBA/FFyL, 1962.

—: Elaboraciones en un grupo de formación "Sobre las instituciones", años 1981-82-83.

—: *Psicopedagogía institucional,* Buenos Aires, Paidós, 1988.

Dunayevich, J. y Pelento, M. L.: "Las vicisitudes de la pulsión del saber en ciertos duelos especiales", en Puget, J.; Kaës, R. y otros, *Violencia de Estado y psicoanálisis,* Buenos Aires, CEA y APDH, 1991.

Enríquez, E.: "El trabajo de la muestra en las instituciones", en Kaës y otros, 1989.

—: *Perfiles de educadores,* Public. FFyL. Carrera Formación de formadores. UBA, 1994.

Fernández, L.: *El análisis institucional en la escuela,* Buenos Aires, INPAD. OEA, 1988.

—: "La escuela, ¿es posible poner punto al sufrimiento institucional?", revista *Versiones* del programa UBA y los profesores secundarios, Año I, N° 1, 1992, Argentina.

—: "Acceso, exclusión. Una paradoja constitutiva de las instituciones educativas", *Revista de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación,* Año X, N° 17, 1992.

—: *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas,* Buenos Aires, Paidós, 1994.

Fernández, L. y Kremenchusky, S.: *Las propuestas experimentales del CBG y el Proyecto 9 de origen,* Buenos Aires, Documentos del Ministerio de Educación y Justicia, 1990.

Freund, J.: "Observaciones sobre dos categorías de la dinámica polemógena. De la crisis al conflicto", en *El concepto de crisis,* Buenos Aires, Ediciones Megápolis, 1979, Traducción de *Communicátions N° 25.*

Garay, L.: "Crisis de la educación y crisis de la escuela", *Umbrales,* Año 1, N° 2, Córdoba, CISPREN, 1994.

Grinberg, L. y Grinberg, R.: *Psicoanálisis de la migración y el exilio,* Madrid, Alianza Editorial, 1984.

Kaës, R.: *El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo,* Barcelona, Gedisa, 1977.

—: "Introducción al análisis transicional", en Kaës y otros, *Crisis, ruptura y superación,* Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1979.

—: "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", en Kaës y otros, *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1989.

—: "Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria", en Puget, J.; Kaës, R. y otros, *Violencia de Estado y psicoanálisis,* Buenos Aires, Centro Editorial de América Latina y APDH, 1991.

Lippit, R.; Watson, J. y Ewstley, B.: *La dinámica del cambio planificado,* Buenos Aires, Amorrortu, 1958.

Mendel, G.: *Sociopsicoanálisis institucional 1,* Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

—: *Sociopsicoanálisis 2,* Buenos Aires, Amorrortu, 1974 a.

—: *La rebelión contra el padre,* Barcelona, Península, 1975.

—: *La descolonización del niño,* Buenos Aires, Ariel, 1974 b.

—: *La sociedad no es una familia,* Buenos Aires, Paidós, 1994.

Morin, E.: "Para una crisiología", en *El concepto de crisis,* Buenos Aires, Ediciones Megápolis, 1979.

Robinson, J. A.: "Crisis", en Sill, D. L., *Encyclopedia of Social Sciences,* vol. 3, Nueva York, 1968, cit. por Starn.

Saguier, M.: *Crítica institucional y creatividad colectiva,* Madrid, Marciega, 1984.

Starn, R.: "Metamorfosis de una noción. Los historiadores y la 'crisis' ", en *El concepto de crisis,* Buenos Aires, Ediciones Megápolis, 1979.

Schlemenson, A.: *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos,* Buenos Aires, Paidós, 1987.

Thom, R.: "Crisis y catástrofe", en *El concepto de crisis,* Buenos Aires, Ediciones Megápolis, 1979.

Ulloa, F.: "Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica". *Revista de la APA,* Buenos Aires, tomo XXVI, 1969.

—: "Notas para una mesa sobre desinstitucionalización", mimeografiado, 1990.

GRUPOS E INSTITUCIONES

4. Bion, W. R.: *Experiencias en grupos*
5. Board, R. de: *El psicoanálisis de las organizaciones*
14. Selvini Palazzoli, M. y otros: *Al frente de la organización*
19. Butelman, I.: *Psicopedagogía institucional*
24. Etkin, J. y Schvarstein, L.: *Identidad de las organizaciones*
26. Käes, R. y otros: *La institución y las instituciones*
44. Schlemenson, A.: *La perspectiva ética en el análisis organizacional*
45. Schvarstein, L.: *Psicología social de las organizaciones*
46. Marc, E., y Picard, D.: *La interacción social*
48. Dabas, E. N.: *Red de redes*
49. Fernández, L. M.: *Instituciones educativas*
50. Butelman, I. (comp.): *Pensando las instituciones*
51. Schlemenson, A.: *Organizar y conducir la escuela*
52. Kaës R. y otros: *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*
53. Schvarstein, L.: *Diseño de organizaciones*
54. Kernberg, O. F.: *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*
56. Ianni, N. y Pérez, E.: *La convivencia en la escuela*
57. Schlemenson, A.: *La estrategia del talento*